



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

RICARDO MIRANDA

TEATRO E A FORMAÇÃO INTEGRAL: CONSTRUINDO
CAMINHOS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
NO PROEJA

Rio de Janeiro

2021

RICARDO MIRANDA

**TEATRO E A FORMAÇÃO INTEGRAL: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO PROEJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof^a Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo.

Rio de Janeiro

2021

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

M672 Miranda, Ricardo.

Teatro e a formação integral: construindo caminhos para educação em direitos humanos no PROEJA/ Ricardo Miranda. - Rio de Janeiro, 2021.

155 f.

Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Ana Carolina Rigoni Carmo.

1. Educação de jovens e adultos (EJA). 2. Educação e trabalho. 4. Teatro – Aspectos sociais. 5. Teatro do oprimido. I. Carmo, Ana Carolina Rigoni. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 374.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



RICARDO MIRANDA

TEATRO E A FORMAÇÃO INTEGRAL: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO PROEJA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 09 de junho de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo
Colégio Pedro II
Orientadora

Prof. Dr. Leonardo Leonidas, de Brito
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Márcia Guerra Pereira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro



COLÉGIO PEDRO II
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



RICARDO MIRANDA

TEATRO DO OPRIMIDO E DIREITOS HUMANOS NO UNIVERSO DO
TRABALHO: OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA O PROEJA

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 09 de junho de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo
Colégio Pedro II
Orientadora

Prof. Dr. Leonardo Leonidas, de Brito
Colégio Pedro II

Profa. Dra. Márcia Guerra Pereira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me acompanharam neste processo e possibilitaram que a pesquisa se concretizasse.

Agradeço aos meus pais, José Carlos e Aparecida, que acreditaram que através da educação poderíamos “ser mais”, nos guiando com suas palavras e exemplos.

Agradeço ao meu companheiro Josué, pela paciência e apoio ao longo da trajetória.

Agradeço à professora Esther Kuperman, pelo encorajamento e trocas no início da pesquisa.

Agradeço à professora Ana Carolina, pela orientação, pelas trocas, pela compreensão e direcionamento nos momentos difíceis.

Agradeço aos meus colegas de turma por toda a rede de apoio e solidariedade firmada nesta caminhada, que fez com que me sentisse mesmo só.

Agradeço aos meus amigos de trabalho que me apoiaram e acolheram minhas angústias.

Agradeço aos meus amigos, Diego e Maira Goreti, que sempre estão disponíveis para compartilharmos nossos trabalhos e vida.

Agradeço aos curingas do Centro do Teatro do Oprimido, pela força e resistência de manter esta casa ativa e atuante mesmo com todas as dificuldades do momento. Agradeço especialmente a Hellen Sarapeck que com sua generosidade contribui para aprofundar meus conhecimentos sobre o TO.

Muito obrigado!

O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela.

Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão -
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.

(Vinícius de Moraes, 1956)

RESUMO

MIRANDA, Ricardo. *Teatro e a formação integral: construindo caminhos para a educação em direitos humanos no Proeja*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito da Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), investiga de que forma o teatro, fundamentado nos jogos e técnicas do Teatro do Oprimido e aliado aos pressupostos teóricos e metodológicos para a Educação em Direitos Humanos, pode contribuir com a discussão sobre as relações de opressão vivenciadas pelos educandos no universo do trabalho. Almejamos colaborar para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes sobre o trabalho no contexto capitalista, contribuindo, assim, para a promoção de uma educação integral do estudante-trabalhador, que rompa com os objetivos meramente utilitaristas da formação profissional, e leve em consideração dimensões que são frequentemente negligenciadas no ambiente escolar, tais como a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa. Utilizamos como procedimentos metodológicos a análise bibliográfica sobre o Teatro do Oprimido (TO), a Educação em Direitos Humanos (EDH) e a formação proposta no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Também foram coletados dados a partir de um questionário online, direcionado aos estudantes dessa modalidade dos diversos *Campi* do Colégio Pedro II. O produto educacional desenvolvido “Teatro do Oprimido e Direitos Humanos no universo do trabalho: Oficinas Pedagógicas para o Proeja” é um caderno de atividades e jogos, pautado nos fundamentos para Educação em Direitos Humanos e nos referenciais teóricos e metodológicos do Teatro do Oprimido, direcionado aos educadores que desejarem trabalhar com essa temática.

Palavras-Chave: Teatro do oprimido; PROEJA; Educação e trabalho; Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

MIRANDA, Ricardo. *Teatro e a formação integral: construindo caminhos para a educação em direitos humanos no Proeja*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

This research, developed within the scope of Professional Education integrated with Basic Education on the Youth and Adult Modality (PROEJA), investigates how the theater, based on the games and techniques of the Theater of the Oppressed and combined with the theoretical and methodological assumptions for Human Rights Education (HRE), it can contribute to the discussion about the oppressive relationships experienced by students in the world of work. We aim to collaborate for the development of students' critical thinking about work in the capitalist context, thus contributing to the promotion of an integral education of the student-worker, which breaks with the purely utilitarian objectives of professional training, and takes into account dimensions that are often neglected in the school environment, such as sensitivity, imagination and creativity. The research presents a qualitative approach. We used as methodological procedures the bibliographic and documentary analysis on the Theater of the Oppressed (TO), Human Rights Education (HRE) and the instruction proposed in the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education on the Youth and Adult Education Modality (PROEJA), data were also collected from an online questionnaire, addressed to students of this modality from the various Campi of Colégio Pedro II. The educational product developed "Theater of the Oppressed and Human Rights in the universe of work: Pedagogical Workshops for Proeja" is a notebook of activities and games, based on the fundamentals for Human Rights Education and on the theoretical and methodological references of the Theater of the Oppressed, directed to educators who wish to work with this theme.

Keywords: Theater of the Oppressed; PROEJA; Education and work; Human Rights Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aquecimento e desmecanização corporal.....	78
Figura 2 – Exercícios de conscientização corporal e ritmos de respiração.....	79
Figura 3 – Jogos de integração.....	79
Figura 4 – Preparação de jogos cênicos em grupo.....	80
Figura 5 – Improvisações com uso da técnica de Teatro-imagem.....	80
Figura 7 – Árvore do TO.....	85
Figura 8 – Oficinas propostas no produto educacional.....	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de respondentes da pesquisa por <i>Campus</i> e curso.....	105
Gráfico 2 – Idade dos participantes da pesquisa.....	105
Gráfico 3 – Naturalidade dos respondentes.....	106
Gráfico 4 – Raça/etnia dos participantes.....	107
Gráfico 5 – Os professores consideram as experiências de vida dos estudantes durante as aulas?	108
Gráfico 6 – Atratividade de atividades práticas e jogos envolvendo a corporeidade.....	109
Gráfico 7 – O que fez você procurar o PROEJA?.....	111
Gráfico 8 – Renda familiar dos participantes.....	112
Gráfico 9 – Rendimento-hora médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas por cor ou raça - Brasil – 2019/IBGE.....	113
Gráfico 10 – Tipos de trabalho exercidos pelos participantes.....	114
Gráfico 11 – Opressões relacionadas ao universo do trabalho vividas pelos participantes.....	116
Gráfico 12 – Alteração nas condições de vida dos participantes nos últimos três anos.....	118
Gráfico 13 – Alterações nas condições de vida dos participantes nos últimos três anos (detalhado).....	118
Gráfico 14 – População ocupada total, ocupados com vínculos e trabalhadores sem carteira e por conta própria – Brasil 2012-2019/IBGE.....	119
Gráfico 15 – Proporção de pessoas em ocupações informais por cor ou raça - Brasil - 2012/2019 –IBGE.....	120
Gráfico 16 – Concepções sobre Direitos Humanos?.....	123
Gráfico 17 – Conteúdos de Direitos Humanos no Proeja?.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

Confinteia – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CTO-RIO – Centro do Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH – Educação em Direitos Humanos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNA – Programa Nacional de Alfabetização

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PE – Produto Educacional

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SOEP – Setor de Orientação Educacional e Pedagógica

TO – Teatro do Oprimido

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	14
2.	O TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE.....	21
2.1.	Modificações no universo do trabalho.....	22
2.1.1.	A flexibilidade	25
2.1.2.	A informalidade.....	27
2.1.3.	A Terceirização.....	29
2.1.4.	A nova lógica empresarial.....	31
2.2.	A classe trabalhadora.....	33
3.	A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	36
3.1.	A formação integral e uma educação dos sentidos	44
3.1.1.	Os sentidos humanos.....	45
3.1.2.	Fundamentos possíveis para a educação dos sentidos.....	48
4.	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	58
4.1.	Educação de jovens e adultos como um direito.....	58
4.2.	Bases do ensino médio integrado no Proeja.....	66
4.3.	O Proeja no Colégio Pedro II.....	74
5.	O TEATRO DO OPRIMIDO.....	77
5.1.	A árvore do Teatro do Oprimido – Uma metáfora para o método.....	85
5.2.	Relações entre o TO e a Pedagogia do Oprimido.....	90
6.	METODOLOGIA.....	100
7.	ANÁLISE DOS DADOS.....	104
7.1.	Perfil dos respondentes.....	104
7.2.	Saberes dos sujeitos do Proeja.....	107
7.3.	As opressões no universo de trabalho.....	110
7.4.	Percepções sobre os Direitos Humanos.....	122
8.	PRODUTO EDUCACIONAL.....	131
8.1.	Avaliação do Produto Educacional.....	134
9.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
	REFERÊNCIAS.....	141
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROEJA.....	148

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	151
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	153
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCADIONAL).....	154
ANEXO A – APRECIÇÃO DO PROJETO PELO CEP.....	155

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de Jovens e Adultos, investiga de que forma o teatro, pautado nos jogos do Teatro do Oprimido e alinhado com os pressupostos de uma formação integral, pode contribuir para a Educação em Direitos Humanos, mais especificamente discutindo as relações de opressão vivenciadas pelos educandos no universo do trabalho.

Vivemos um período de reformas e medidas que ameaçam as conquistas realizadas pela classe trabalhadora do país. Esse cenário é agravado pelo atual modelo de produção e consumo, denominado regime de acumulação flexível, que torna o trabalho precarizado e intensifica os níveis de exploração dos trabalhadores.

Antunes e Alves (2004) assinalam que, nos últimos tempos, as configurações da produção e organização do trabalho passaram por alterações intensas, modificando tanto aspectos objetivos quanto a subjetividade dos trabalhadores, ocasionando perda significativa de direitos à classe trabalhadora. Os autores ressaltam que, para a manutenção do capitalismo como regime financeiro dominante, foi necessária sua reestruturação política e ideológica, tendo o neoliberalismo e a hegemonia financeira como traços marcantes. Tais modificações e reestruturações conduziram ao aumento do desemprego como um fator estrutural do sistema e o aumento das formas precarizadas de trabalho. Em relação aos trabalhadores brasileiros, os direitos sociais, dentre eles os direitos trabalhistas, estão sendo desconstruídos de forma vertiginosa. A precarização e as desregulamentações estão tornando-se regra nas relações trabalhistas. A crescente desigualdade e as situações opressivas que presenciamos diariamente, com a redução de direitos sociais, duramente conquistados, se apresenta como questão desafiadora que nos fazem indagar sobre a convivência social na perspectiva dos direitos humanos e o papel da escola, principalmente da educação profissional, na construção de novas possibilidades.

A precarização no universo de trabalho atinge a todos, inclusive os funcionários públicos e profissionais da educação que tem seus planos de carreira e direitos ameaçados pelas políticas neoliberais, porém atinge de forma mais acentuada os sujeitos pouco escolarizados, incluindo dentre esses os que tiveram seu direito à educação suprimido na idade considerada apropriada e retornam à escola na

modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Tais sujeitos, homens e mulheres, pais e mães, em sua maioria negros e pardos, jovens adultos e também muitas vezes idosos, trabalhadores formais e informais, muitas vezes com jornadas de trabalho extensas e que para muitos se somam ao trabalho doméstico, vivenciam um cotidiano marcado por situações opressivas, com poucas oportunidades de lazer e acesso aos bens culturais. São sujeitos que possuem trajetórias de vida marcadas pela interrupção de sonhos e projetos, porém, apesar de todos os desafios impostos, ou mesmo devido a eles, retornam às instituições de ensino com expectativas de construção de uma vida melhor.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), tendo como concepção uma formação humana integral, ao conjugar a formação humanística com a profissionalização, apresenta-se como um projeto contra-hegemônico, pautado em uma proposta de educação que ultrapassa a formação para o mercado de trabalho. Ele advoga a necessidade de uma formação humana no sentido lato, permitindo assim que o estudante-trabalhador possa compreender o mundo e ampliar sua compreensão de suas experiências nele, almejando transformações em sua vida pessoal, assim como a possibilidade de luta por uma sociedade mais igualitária (BRASIL, 2007).

Nesta concepção, é imprescindível que, além do domínio técnico, científico e cultural, a formação do trabalhador possibilite também uma leitura crítica das relações socioprodutivas. Em contextos de crise e ataques aos direitos trabalhistas conquistados, como caracteriza-se a Reforma Trabalhista, que ocasionou mudanças significativas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e foi instrumentalizada pela lei nº13.467/2017, o posicionamento crítico na defesa dos direitos torna-se de crucial relevância.

Assim, desenvolver práticas voltadas para a Educação em Direitos Humanos, dentro das instituições formais de ensino e especialmente para os estudantes do Proeja, assume especial importância para a construção cidadã destes sujeitos.

Os Direitos Humanos deveriam ser garantidos pelo sistema social a todos os seres humanos que dele fazem parte. São direitos, tais como: direitos à vida, à alimentação, à educação, à liberdade, ao trabalho, à religião, à orientação sexual, ao meio ambiente, dentre outros. Foi por meio de um longo processo histórico e social de lutas contra todos os tipos de violência e exclusão que esses direitos alcançaram o patamar de normas, exemplo disso são as leis trabalhistas, hoje ameaçadas.

Cunha (2018) ressalta que as relações jurídicas de cada sociedade são determinadas pelas relações econômicas e sociais do contexto em que se inserem e, nesse sentido, a flexibilização no modo de produção e acumulação capitalista e o avanço de um projeto neoliberal que cada vez mais opõe capital e trabalho compelem a uma legislação que regule as relações trabalhistas de forma flexível, concretizando realidades que reiteradamente violam as prescrições dos direitos humanos, tornando-os ainda mais utópicos.

Assumiremos, neste trabalho, uma perspectiva histórico-crítica dos Direitos Humanos que os veem de forma complexa e contextual, resultado de lutas dos grupos sociais que buscam combater as injustiças e efetivar os direitos proclamados (HERRERA FLORES, 2009).

Nessa perspectiva, os direitos não são vistos como naturais, concebidos previamente e finalizados nos textos normativos, mas como construções históricas decorrentes dos processos de luta, podendo ser utilizados como instrumentos para a reivindicação da dignidade humana. Assim, os Direitos Humanos configuram-se como importantes aliados para uma formação integral do trabalhador. Em vista disso, a Educação em Direitos Humanos assume um papel de destaque neste processo de formação, pois

[...] ao visualizar o mundo atual com tantas disparidades, em que a busca desenfreada pelo poder e a coisificação das pessoas são tangíveis, a cultura e a Educação em Direitos Humanos podem configurar-se como possibilidade para transformar essa realidade. (BRASIL, 2013 p. 11).

Desse modo, a educação é uma ferramenta primordial para que o indivíduo reconheça a si mesmo como sujeito de transformação e protagonista na luta por uma sociedade mais igualitária. A escola possui papel norteador e formador para a constituição da cidadania, devendo iniciar sua efetivação na garantia e no desenvolvimento, tanto teórico quanto prático, dos Direitos Humanos (CANDAU, 1995).

Contudo, os imperativos da ordem econômica agem diretamente nas políticas públicas educacionais, de tal forma que as instituições de ensino que atendem a classe trabalhadora muitas vezes conseguem ofertar somente o indispensável para que os jovens e adultos se instrumentalize para exercer atividades laborais simples, sem propiciar o desenvolvimento de saberes críticos em relação ao papel que exercem na produção da sociedade. Formam-se assim, indivíduos aptos para

atividades laborais, mas com ausência de posicionamentos conscientes (COUTINHO, 2007).

Ao se pensar uma educação que não se preocupe somente com a empregabilidade, mas com a transformação da sociedade e com o desenvolvimento de posicionamentos críticos e conscientes, a incorporação da Educação em Direitos Humanos (EDH) é de essencial importância.

O teatro, mais especificamente o Teatro do Oprimido (TO), desenvolvido pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, pode ser de grande auxílio para o enfrentamento das questões postas, pois, por meio da linguagem teatral, o indivíduo pode trazer à tona as situações de opressão vivenciadas e buscar, coletivamente e através do diálogo, a compreensão da realidade, almejando o desenvolvimento de estratégias para modificá-la.

Segundo Teixeira (2007), através dos jogos e técnicas teatrais, o Teatro do Oprimido estimula a discussão e a problematização de questões cotidianas, propondo reflexões sobre as relações de poder em nossa sociedade.

Acreditamos que, através da linguagem teatral, mais especificamente das técnicas e estética do Teatro do Oprimido, pode-se encontrar caminhos para a Educação em Direitos Humanos, no caso desta pesquisa mais especificamente, na discussão de relações de opressão relacionadas ao mercado de trabalho. Dessa forma, o TO, aliado aos fundamentos para a EDH, pode constituir-se como importante instrumento para o desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos, o que poderá contribuir para uma formação integral, uma leitura crítica do caráter destrutivo do capitalismo, partindo das próprias vivências de opressão relacionadas ao mundo do trabalho, assim como a ampliação da consciência corporal e uma maior autonomia e liberdade, proporcionada pelos jogos e exercícios.

Assim sendo, a presente pesquisa apresenta como objetivos:

1. Fomentar o debate sobre a dignidade humana no universo do trabalho.
2. Identificar as concepções de Direitos Humanos dos estudantes do Proeja e os tipos de opressão vivenciadas por eles nas relações trabalhistas.
3. Criar um caderno de oficinas, com atividades e jogos pautados nos fundamentos da Educação em Direitos Humanos e nos princípios teóricos e metodológicos do Teatro do Oprimido, com sugestões de atividades práticas neste campo de conhecimento para os educadores que atuam no

Proeja e desejam trabalhar a temática.

Para se alcançar os objetivos principais da pesquisa, traçamos alguns objetivos secundário, são eles:

- Identificar quais elementos aproximam o Teatro do Oprimido das Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
- Compreender como o Teatro do Oprimido aproxima-se dos fundamentos teóricos e metodológicos para Educação em Direitos Humanos;
- Aliar jogos e técnicas inspirados no Teatro do Oprimido com as propostas para uma Educação em Direitos Humanos, tendo como foco o mundo do trabalho.

A razão da pesquisa justifica-se primeiramente por minha relação com o objeto de estudo. Formado em artes cênicas, em 2007, e em pedagogia, em 2013, e tendo participado de um grupo de Teatro que utilizava jogos do TO, na juventude, exerço atualmente o cargo de Pedagogo no Colégio Pedro II, integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país. Dessa forma, a compreensão do teatro como um importante instrumento para a formação integral é fruto do meu caminho acadêmico e profissional. O foco nos estudantes do Proeja deve-se ao fato de que os jovens e adultos que compõe esta modalidade de ensino são, na grande maioria, trabalhadores que trazem vivências tanto escolares quanto profissionais marcadas por relações de opressão. Além do mais, as discussões sobre o universo do trabalho também se mostram relevantes pois, como trabalhador e funcionário público, também sou afetado pelas investidas neoliberais que opõem capital e trabalho.

A pesquisa também se configurou como uma oportunidade de mergulhar no universo do Teatro do Oprimido, vislumbrando as potencialidades deste método dentro do ensino formal, o que poderá contribuir com minha prática profissional. Durante minha atuação como orientador educacional, desenvolvi oficinas de teatro direcionadas aos estudantes do ensino fundamental II e do ensino médio, momentos nos quais os educandos puderam conhecer a linguagem cênicas e discutir temas que julgavam relevantes através da composição de cenas. Apesar de tais experiências

não se caracterizarem como oficinas de Teatro do Oprimido, foram desenvolvidos diversos jogos e técnicas do TO.

Pelas experiências que possuo no âmbito do teatro e mais especificamente do Teatro do Oprimido, considero que através dos jogos, exercícios e técnicas do TO, é possível proporcionar aos jovens e adultos do Proeja o compartilhamento de suas experiências vividas, do seu conhecimento do mundo, percebendo de que forma os saberes sensíveis os afetam. Por meio do teatro também é possível acessar as memórias dos educandos, assim como criar outras memórias e experiências, gerando afetos e relações de solidariedade no grupo. Através dos jogos teatrais é possível despertar o desejo dos jovens e adultos se expressarem pelo corpo e pela linguagem cênica, possibilitando a exploração de suas potencialidades de expressão corporal e de produção de discurso pelas imagens criadas, seja sozinho ou em interação com seus pares. O educando, ao criar metáforas que expressem sua realidade, ao compor cenas sobre as opressões vivenciadas e ao vislumbrar outras possibilidades de imagens e ações para a superação dessa situação, exerce sua humanidade, interferindo cenicamente nas situações opressivas expressadas, e assumindo-se como sujeito da sua história.

Por acreditar que os processos educacionais, principalmente aqueles voltados à formação para o trabalho, somente podem ser compreendidos dentro do contexto social em que se inserem, iniciarei este trabalho apresentando um breve panorama sobre as modificações no universo do trabalho que intensificam as condições e formas precarizadas de labor. Em seguida, discorrerei sobre a importância da Educação em Direitos Humanos, compreendendo-a numa perspectiva que estabelece a importância da luta permanente pela dignidade humana.

Compreendo que educar em direitos humanos requer a superação de uma educação que privilegia apenas o intelecto, é necessário que as propostas educativas levem em conta dimensões que normalmente são negligenciadas pela educação formal, tais como a criatividade, a sensibilidade e as emoções. Tais dimensões podem contribuir para a promoção de valores que preconizam a dignidade humana, sendo imprescindíveis para o desenvolvimento dos direitos humanos para além de seus aspectos formais. Para Boal (2009a), existem duas formas de pensamento, que são interligadas e interdependentes, o pensamento sensível e o pensamento simbólico, eles estão na base da constituição humana e é também através deles que processos de dominação são exercidos. Somente conscientizando-se a apropriando-se das

imagens, sons e palavras, formas pelas quais esses pensamentos se expressam, poderemos exercer a cidadania e reconhecer e reivindicar uma vida digna.

Dessa forma, considerar uma educação do corpo, dos órgãos de sentidos, englobando um saber que para além de ser intelectualizado é produzido pelo próprio corpo, é de primordial importância para uma formação integral que considere o ser humano na sua integralidade, não o reduzindo a um ser cindido que se forma para atender somente as necessidades imediatas da sociedade capitalista. Portanto, será abordada a importância da educação dos sentidos, considerando-se dimensões sensíveis que muitas vezes são desconsideradas pela escola. Será tratada, na sequência, a educação como um direito de todos, inclusive dos que não tiveram acesso na idade considerada apropriada, abordados brevemente os pressupostos do Proeja. Finalmente, será apresentado o Teatro do Oprimido, com suas aproximações com a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, como linguagem profícua para a abordagem da Educação em Direitos Humanos.

O Produto Educacional desenvolvido, “Teatro do Oprimido e Direitos Humanos no universo do trabalho: Oficinas Pedagógicas para o Proeja”, constitui-se em um caderno de jogos e exercícios pautado nos fundamentos da Educação em Direitos Humanos e nos pressupostos teóricos e metodológicos do Teatro do Oprimido, direcionado aos educadores que desejarem trabalhar com essa temática. Nele serão apresentados alguns pressupostos teóricos do TO, assim como quatro oficinas pedagógicas, que podem ser adaptadas pelos educadores de acordo com a realidade em que estão inseridos. Inicialmente serão apresentados jogos e exercícios que têm como propósito a ampliação da consciência e expressão corporal, possibilitando novas vivências no ambiente escolar e maior liberdade e autonomia aos participantes.

A repetição de movimentos cotidianos em nossas ações na escola e no trabalho acabam por padronizar e limitar nossos corpos, assim, experimentar novas possibilidades corporais constitui-se como etapa inicial para o desenvolvimento teatral (BOAL, 2009b). Na sequência serão exploradas algumas técnicas da estética e do Teatro do Oprimido, cujo conjunto de exercícios, técnicas e jogos Boal denominou de ‘Arsenal do TO’, propondo jogos que auxiliem na reflexão sobre as opressões relacionadas ao universo do trabalho e na discussão sobre de que forma estas impactam os estudantes.

2. O TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE

Na constituição da sociabilidade humana, e da própria humanidade, o trabalho ocupa lugar de destaque como uma atividade essencial, que deveria conduzir à autorrealização. No entanto, nas sociedades capitalistas, muitas vezes a própria vida se resume ao trabalho, um trabalho abstrato que conduz à alienação do ser humano em relação a si mesmo, em relação aos frutos do que produz, na relação com seus pares e em relação à sua própria humanidade, resumindo-se assim a um trabalho alienante e unilateral (MARX, 2004).

Por essa razão, Antunes (2018) ressalta que, ao mesmo tempo que a existência humana necessita do trabalho e de todo seu potencial transformador, é imprescindível que se recuse o trabalho que aliena e explora. O autor afirma:

[...] o sentido do trabalho que estrutura o capital (o trabalho abstrato) é desestruturante para a humanidade, enquanto seu polo oposto, o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade (o trabalho concreto que cria bens socialmente úteis), torna-se potencialmente desestruturante para o capital. [...] essa processualidade contraditória, presente no ato de trabalhar, que emancipa e aliena, humaniza e sujeita, libera e escraviza, que (re)converte o estudo do trabalho humano em questão crucial de nosso mundo e de nossa vida. Neste conturbado século XXI, o desafio maior é dar sentido autoconstituente ao trabalho humano de modo a tornar a nossa vida fora do trabalho também dotada de sentido. (ANTUNES, 2018, p. 26).

Assim, repensar as relações com o trabalho torna-se vital para uma nova sociabilidade que conduza à emancipação e à realização humana, ultrapassando as limitações do sistema capitalista.

A partir das obras de Antunes (2018), Alves e Tavares (2006), Oliveira, Castro e Santos (2017), Druck (2011) e Praum (2014), será traçado nesta seção um breve panorama do trabalho na atualidade, explicitando a intensificação das formas de precarização que o labor apresenta. Conhecer os desafios do universo do trabalho contemporâneo é de fundamental importância para a pesquisa desenvolvida, pois a partir dos desafios e das dificuldades apresentadas o produto educacional foi elaborado, objetivando proporcionar reflexões aos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

2.1. Modificações no universo do trabalho

A estrutura de acumulação do capitalismo engendra em si períodos de desenvolvimento e de crise, porém, como é próprio do sistema, as crises conduzem a reformulações e à reinvenção do capital (MÉSZÁROS, 2008).

O século XX modificou de forma substancial as relações de trabalho. Um dos elementos preponderantes para as modificações foi a passagem de um capitalismo de acumulação em massa para um capitalismo de acumulação flexível.

Ao início dos anos 1970, o modelo de produção capitalista entrou em colapso, o ciclo de acumulação rígida, baseado majoritariamente no modelo taylorista/fordista, chegava ao seu esgotamento, de forma concomitante o projeto hegemônico do capital enfrentava forte oposição dos trabalhadores, que se recusavam a aceitar as estruturas da economia vigente (ANTUNES, 2010 *apud* ANTUNES; DRUCK, 2015).

Antunes (2018) evidencia que, a crise no modelo de produção taylorista/fordista representou um colapso do próprio capitalismo, forçando a reestruturação do sistema com a finalidade de manter sua hegemonia. Desse modo, a partir dos anos 1980, uma série de medidas foram implementadas visando a manutenção da hegemonia capitalista, o que ampliou a exploração dos trabalhadores.

O fordismo/taylorismo, dentro da lógica de acumulação rígida, era marcado por processos rigorosamente controlados e funções simplificadas. Imperava a linha de montagem, o tempo e os movimentos dos trabalhadores eram rigorosamente controlados, havia rígida hierarquia, com uma organização vertical e forte supervisão externa.

Além das modificações impulsionadas pela própria crise do capital, Antunes e Alves (2004) afirmam que o desenvolvimento da microeletrônica e da telemática, com a conseqüente introdução de maquinários inteligentes no processo produtivo, ocasionou mutações objetivas no mundo do trabalho. Com o desenvolvimento tecnológico e com as mudanças na estrutura do capitalismo, formas mais flexíveis de produção e também de organização do trabalho tornaram-se o novo paradigma. O modelo toyotista passou a imperar. Tal modelo, focado na produtividade, tem como características principais: a utilização de estoques mínimos, o que é possibilitado pela utilização dos sistemas *Just in time* e *Kanban*; o uso, cada vez mais crescente, da automatização, reduzindo o número de trabalhadores; o trabalho em célula em substituição da estrutura em esteira; e a necessidade de um novo trabalhador, não

mais especializado em uma única tarefa, mas polivalente, capaz de exercer diversas funções. As rotinas de trabalho também sofreram flexibilização, com o surgimento e crescente aumento do trabalho intermitente, das horas extras e subcontratação (ANTUNES; DRUCK, 2015).

Antunes (2018) sinaliza que a introdução de novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC's) no universo do trabalho fez com que vários estudiosos do assunto acreditassem que o sofrimento humano no labor seria minimizado, ou mesmo eliminado, através dos maquinários inteligentes, do trabalho digital e da flexibilidade dos ritmos e rotinas. No entanto, Antunes (2018); Alves e Tavares (2006); Oliveira, Castro e Santos (2017); Druck (2011); Praum (2014), dentre outros autores, evidenciam que vivenciamos o oposto, pois as modificações aumentaram o desemprego e formas de trabalhos instáveis e precárias, potencializando o sofrimento no labor.

Dessa forma, um número cada vez mais crescente de indivíduos que sobrevivem por meio de seu trabalho enfrentam situações precárias, instáveis ou mesmo a ausência do emprego. Para se manterem empregados, cada vez mais trabalhadores se submetem à perda de direitos trabalhistas, conquistados através de longas lutas. Assim, as mudanças na organização e gestão do trabalho mantiveram o sistema capitalista e elevaram os lucros da elite econômica, às custas do aumento da exploração das condições trabalhistas, do aumento do desemprego estrutural e da diminuição da remuneração dos que conservam seus empregos (ANTUNES, 2018, p.25).

Com o aumento das jornadas de trabalho e por intermédio dos recursos digitais, as atividades laborais, em diversos setores, são estendidas para além do espaço e tempo regulamentado e previsto para o seu desenvolvimento. Antunes (2018) observa que, dessa forma, as fronteiras entre o tempo de trabalho e o tempo vivido fora dele se enfraquecem, não existindo mais limites claros entre um e outro. Concomitante a ampliação das demandas dos trabalhadores, diversos postos de trabalho são eliminados pelo novo maquinário inteligente, o que faz aumentar o número de desempregados e de trabalhadores sem perspectivas de futuro e sem seguridade social.

Ricardo Antunes (2018) ressalta que diversas formas de trabalho precário expandem-se no mundo todo. O autor aponta algumas delas, tais como: a terceirização irrestrita; a “pejotização”, que obriga trabalhadores a abrirem um registro

de pessoa jurídica (PJ) caracterizando a prestação de serviços como uma relação entre empresas, escondendo a relação de trabalho assalariado e não assegurando os devidos direitos trabalhistas, tais como décimo terceiro salário e férias; e o contrato de zero hora, no qual não se há nenhum direito assegurado e os trabalhadores não têm previsão de horas de trabalho, sendo chamados quando há demanda e recebendo pelo serviço prestado. Essa última modalidade assemelha-se à prestação de serviço oferecida por grandes corporações como a Uber e IFood, que utilizam aplicativos de internet, mascarando relações de trabalho intermitente e precário.

Nesse sentido, Antunes (2018, p. 34, grifo do autor) afirma:

Assim, de um lado deve existir a disponibilidade perpétua para o labor, facilitada pela expansão do trabalho on-line e dos “aplicativos”, que tornam invisíveis as grandes corporações globais que comandam o mundo financeiro e dos negócios. De outro, expande-se a praga da precariedade total, que surrupia ainda mais os direitos vigentes. Se essa lógica não for radicalmente confrontada e obstada, os novos proletários dos serviços se encontrarão entre uma realidade triste e outra trágica: oscilarão entre o desemprego completo e, na melhor das hipóteses, a disponibilidade para tentar obter o *privilégio da servidão*.

Em vista disso, para fugir do desemprego os trabalhadores estão cada vez mais se submetendo a uma nova lógica, a qual, fundada no paradigma neoliberal e da acumulação flexível, retira direitos trabalhistas, ampliando as horas trabalhadas, muitas vezes sem o estabelecimento de uma remuneração fixa e limita o acesso aos mecanismos de seguridade social, funcionando como uma nova espécie de servidão.

Druck (2011) indica que a atual estrutura do capital se infiltra em todas as dimensões do trabalho, ambicionando aumentar o potencial de produção e lucratividade das empresas. Assim, tanto as esferas ainda dentro da formalidade, regidas por contratos e salvaguardadas pela legislação trabalhista, quanto os crescentes postos marcados pela informalidade e pela flexibilidade são alvos de variadas formas que reestruturam o labor, aumentando a exploração dos trabalhadores.

Com o intuito de garantir a alta lucratividade, as empresas transferem para os trabalhadores a responsabilidade de diminuir custos e elevar produtividade, estipulando metas que obrigam os trabalhadores a se dedicarem por mais tempo às suas funções laborais e em ritmo acelerado, o que muitas vezes ocasiona acidentes e adoecimentos (ANTUNES, 2018, p. 32).

Com a superação do modelo de acumulação rígida do taylorismo/fordismo pelo novo paradigma de acumulação flexível e com o surgimento de um capitalismo que incorpora as tecnologias digitais, a dominação do trabalho pelo capital tem se tornado mais intensa. Antunes (2018) ressalta que a nova estrutura do capital tem se pautado no tripé flexibilidade, informalidade e terceirização, constituindo esses três elementos a base da estruturação das corporações contemporâneas. Veremos cada um deles com mais detalhes.

2.1.1. A flexibilidade

O paradigma de acumulação flexível instaurou uma nova fase do capitalismo, acentuando estruturas precárias de trabalho (ANTUNES, 2018). Tal modelo pautou-se originalmente em dois princípios básicos e integrados: a automação, ou automação inteligente, que permite que as próprias máquinas interrompam a produção em caso de erros ou falhas, otimizando o tempo do processo e evitando a propagação do erro; e o sistema *Just in time*, permitindo produção rápida na quantidade exata para atender as necessidades do mercado, diminuindo a formação de estoque. A partir dos anos 1980, tais princípios passaram a ser utilizados pela maioria das empresas ocidentais, possibilitando a superação da rigidez que marcava as empresas tayloristas/fordistas e passando a impor um caráter flexível aos novos processos produtivos.

Luci Praun (2014, p. 33) ressalta que a utilização dos princípios da produção e gestão flexível por grande parte das empresas

[...] corresponde, por um lado, às necessidades imediatas de resposta à crise de superacumulação dos anos 1970, que põe em evidência o esgotamento do modelo fordista; por outro, se encaixa perfeitamente nas necessidades de uma economia mundial cada vez mais volátil, de concorrência acirrada, na qual corporações cada vez mais internacionalizadas e ancoradas no capital financeiro deslocam-se pelo globo em busca de custos de produção favoráveis à acumulação.

Assim, a crise de superacumulação dos anos 1970 possibilitou uma reestruturação que alterou estruturalmente o funcionamento do capitalismo mundial, intensificando a internacionalização, a interdependência e a globalização da economia, na qual os países periféricos tendem a ter sua força de trabalho altamente explorada.

Antunes (2018) afirma que em países pouco industrializados e dependentes, como o Brasil, a nova reestruturação internacional do trabalho impulsionou grandes transformações, maximizando a exploração dos trabalhadores, principalmente a partir da década de 1990, na qual o neoliberalismo foi implementado como política de Estado.

Conseqüentemente, alinhado com os objetivos neoliberais e com as novas formas de produção característica da acumulação flexível, o sistema produtivo brasileiro sofreu uma reestruturação que ocasionou a diminuição dos salários, o aumento das jornadas laborais e da informalidade, assim como a flexibilização de legislações trabalhistas.

A flexibilidade atinge também a subjetividade dos trabalhadores. Para Praun (2014), a demanda por subjetividades flexíveis apresenta uma dupla dimensão: para os trabalhadores que lidam com alta tecnologia significa o aumento do ritmo produtivo e o desempenho de múltiplas tarefas que requerem uma polivalência em suas atuações, assim como a flexibilidade para lidar com inúmeras pressões psicológicas que almejam, através de variados mecanismos, aumentar a produtividade. Nesse contexto, o assédio torna-se um instrumento de gestão. Já para os trabalhadores que atuam em postos que requerem pouco uso tecnológico, a flexibilidade expressa-se na submissão dos trabalhadores a jornadas extensas, com a ampliação da vulnerabilidade, instabilidade e insegurança.

Assim, para Antunes (2018) e Praun (2014), a flexibilidade, eixo central dessa nova forma de acumulação do capitalismo, é o elemento que, para o capital, auxiliou a superação da crise do sistema, garantindo a continuidade e o crescimento dos lucros das corporações e dos empresários. Porém, para o trabalhador, a flexibilidade representa o aumento das horas trabalhadas, a intensificação do desemprego como fenômeno que estrutura o sistema, o surgimento de novas formas de labor precário, além do aumento das formas já conhecidas de trabalho informal e desregulamentado. Todos esses fatores conduzem ao aumento dos acidentes laborais e dos adoecimentos dos trabalhadores.

A flexibilidade também conduz a redução do amparo ofertado pelas leis trabalhista, ocasionando o surgimento de novas leis e regulamentos mais flexíveis, os quais privilegiam o aumento da acumulação financeira em detrimento de condições mínimas para uma vida digna dos trabalhadores. (OLIVEIRA; CASTRO; SANTOS, 2017).

Dessa forma, a flexibilização perpassa todas as esferas produtivas, desde a gestão até a operacionalização dos processos. Ela também passou a determinar o próprio consumo, conduzindo ao aumento da fabricação e circulação de mercadorias, inclusive com a produção de produtos fabricados para ter pouca durabilidade e, assim, aquecer o comércio com a circulação intensiva de artigos, à custa, além da exploração da força de trabalho, da crescente degradação ambiental (CARVALHO, 2017).

As variadas formas de flexibilidade no labor constituem-se como parte intrínseca do novo capitalismo. Destarte, a flexibilidade em suas variadas formas, para Antunes (2018), condensa o que sociólogos do trabalho passaram a chamar de precarização do trabalho.

Isso posto, é possível afirmar que a precarização no universo do trabalho é um fenômeno próprio do sistema capitalista, acentuando-se em momentos de crise (ANTUNES, 2018).

2.1.2. A informalidade

Dentre todas as modificações no universo do trabalho, a expansão do trabalho informal caracteriza-se como um dos eixos centrais que conduzem à precarização e à redução dos direitos trabalhistas (OLIVEIRA; CASTRO; SANTOS, 2017). Há uma crescente retração do trabalho estável, característico da fase taylorista/fordista. Para Antunes (2018), o trabalho regulamentado vem sendo substituído por diversas configurações de trabalho informal, tais como a terceirização, o trabalho intermitente e mesmo variadas formas de empreendedorismo, rótulo que mascara a informalidade e falta de seguridade nas relações de trabalho.

Apesar da informalidade não ser sinônimo de precarização, ela indica a ausência de regulamentações e direitos trabalhistas, conduzindo muitas vezes a condições degradantes de labor e a diminuição da seguridade social.

Assim, Antunes (2018, p. 71), afirma que a informalidade é um dos elementos principais dessa etapa do capitalismo. O autor ressalta:

[...] uma vez que concebemos a informalidade quando há ruptura com os laços formais de contratação e regulação da força de trabalho, pode-se acrescentar que, se a informalidade não é sinônimo direto de condição de precariedade, sua vigência expressa, com grande frequência e intensidade, formas de trabalho desprovidas de direitos, as quais, portanto, apresentam clara similitude com a precarização. Desse modo, a informalização da força

de trabalho vem se constituindo como um dos mecanismos centrais utilizados pela engenharia do capital para ampliar a intensificação dos ritmos e movimentos do trabalho e ampliar o seu processo de valorização. E, ao fazê-lo, desencadeia um importante elemento propulsor da precarização estrutural do trabalho (ANTUNES, 2018, p. 71).

Antunes e Druck (2015) indicam que no Brasil a informalidade também se apresenta como um dos instrumentos utilizados pelos empresários para não seguir a legislação trabalhista prescrita.

Oliveira, Castro e Santos (2017) ressaltam que no capitalismo atual as responsabilidades e riscos da inserção produtiva no mercado de trabalho muitas vezes são transferidas dos empregadores e do Estado para os indivíduos. Assim, dentro de uma lógica individualista e neoliberal, o Microempresário Individual (MEI) e o empreendedorismo são incentivados como formas de combate ao desemprego e à informalidade. No entanto, a defesa do empreendedorismo, formulada pelo discurso do capital, se dá num contexto de flexibilização e desregulamentações do emprego, com a crescente redução de direitos. Dessa forma, ressaltam os autores, muitos empreendedores assumem tal forma de trabalho por falta de alternativas dentro do emprego formal e estável, e encontram no empreendedorismo a única forma de garantir sua subsistência.

Oliveira, Castro e Santos (2017, p. 89-90) sinalizam que:

[...] é produtor reconhecido que a ofensiva neoliberal, que tomou o Brasil a partir da década de 1990, trouxe consigo diversas consequências para os trabalhadores e para o mundo do trabalho. O desassalariamento, os altos níveis de desemprego, a desregulamentação e a relativização dos direitos trabalhistas, a desestruturação do mercado de trabalho marcada por uma precarização do trabalho e, por fim, a responsabilização do trabalhador pela sua sobrevivência são algumas das características que marcam o avanço do neoliberalismo e, como uma de suas consequências, o fortalecimento do empreendedorismo enquanto solução para problemas sociais.

Assim sendo, na lógica neoliberal, é o empreendedor que assume a responsabilidade e risco pelo seu empreendimento. O Estado, por sua vez, responsabiliza-se apenas por garantir condições mínimas ao empreendedorismo, esperando, com isso, que a ação empreendedora auxilie na diminuição do desemprego e no aumento da renda. Transfere, assim, problemas do âmbito político e econômico para o âmbito privado (OLIVEIRA; CASTRO; SANTOS, 2017).

A reestruturação dos modos de produção e organização do trabalho, apoiada em processos que amplificam a flexibilização, a informalidade e a precarização,

conduziu a uma valorização do empreendedorismo, propagando-o com a falsa ideia de independência e autonomia dos trabalhadores, esperando convencer o trabalhador que, não desfrutando de seguridade social, ele agora pode ser um empresário. Nesse cenário, o Estado e o empregador desresponsabilizam-se da geração de empregos e da garantia de direitos.

Dessa maneira, para Oliveira, Castro e Santos (2017) a propagação do empreendedorismo, ao mesmo tempo que ilude os trabalhadores com a possibilidade de ser “patrão de si mesmo”, aumenta o trabalho informal, fragilizando e tornando cada vez mais precárias as condições de trabalho.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domínios – Pnad Contínua, referente ao primeiro trimestre de 2021, realizada pelo IBGE (2021) ¹, revela que, até o mês de março de 2021, menos da metade da população em idade para trabalhar estava ocupada no Brasil, sendo 48,4% os trabalhadores ocupados. Dentre esses, mais de 34 milhões de brasileiros se encontravam na informalidade.

O desemprego no país atingiu 14,7% da população em idade para trabalhar, representando 14,8 milhões de brasileiros desempregados, o maior índice desde 2012, quando a Pnad-Contínua foi implementada em território nacional.

Tais índices apontam o que já foi ressaltado pelos diversos autores: o aumento da informalidade e da precarização do trabalho, dados que se agravaram com a pandemia de covid-19 no ano de 2020.

2.1.3. A Terceirização

O aumento do assalariamento pela terceirização tem apresentado crescimento contínuo, passando a ocupar lugar de destaque nas empresas e atingindo também o setor público.

Antunes e Druck (2015) sinalizam que através desse mecanismo, as relações trabalhistas entre empregadores e empregados convertem-se em relações entre empresas, flexibilizando ainda mais as condições de trabalho e estabelecendo aos trabalhadores contratos que não lhes garantem os direitos trabalhistas conquistados nas Leis de Consolidação do Trabalho – CLT.

¹ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2021_1tri.pdf. Acessado em: 11 jun. 2021.

A nova lógica de acumulação flexível não se reduz somente ao universo do trabalho, ela altera diversas estruturas da vida em sociedade, indo além do âmbito econômico, e impondo um novo modelo de vida e de trabalho marcados pela efemeridade. Isso incentiva os constantes avanços tecnológicos e transforma os trabalhadores em peças descartáveis, que servem somente ao propósito de geração de lucro ao capital. A terceirização apresenta-se como uma das dimensões que revelam esse aspecto efêmero e descartável da força de trabalho (ANTUNES; DRUCK, 2015).

São muitas as diferenças entre os trabalhadores terceirizados e os que possuem relações diretas de trabalho. Os primeiros recebem salários menores, possuem jornadas de trabalho mais extensas, os contratos de trabalho possuem menor durabilidade, enfrentam situações de insalubridade e são mais propensos a adoecimentos e acidentes de trabalho (ANTUNES; DRUCK, 2015). Dessa forma, a terceirização contribui para aprofundar a divisão entre a classe trabalhadora.

Para os autores, ao adotar a terceirização, as empresas libertam-se da obrigatoriedade de seguir as leis trabalhistas e transferem os riscos e custos dos trabalhadores para as empresas contratadas.

Antunes (2018, p. 163), sobre a terceirização no Brasil, indicam que ela

[...] é o fio condutor da precarização do trabalho no Brasil. Constitui-se num fenômeno onipresente em todos os campos e dimensões do trabalho, sendo uma prática de gestão/organização/controle que discrimina e, ao mesmo tempo, é uma forma de contrato flexível e sem proteção trabalhista. É também sinônimo de risco de saúde e de vida, responsável pela fragmentação da identidade coletiva dos trabalhadores, com a intensificação da alienação e da desvalorização do trabalho humano, assim como é um instrumento de pulverização da organização sindical, que incentiva a concorrência entre os trabalhadores e seus sindicatos. Ela ainda cobre com um “manto de invisibilidade” os trabalhadores nela enquadrados, como facilitadora do descumprimento da legislação trabalhista, como forma ideal para o empresariado não ter limites (regulados pelo Estado) no uso da força de trabalho e da sua exploração como mercadoria.

Em relação à subjetividade dos trabalhadores, Antunes e Druck (2015) ressaltam que os terceirizados encontram-se em maiores condições de isolamento do que os diretamente contratados, pois a ausência de vínculos é maior entre os primeiros, dificultando também a construção de uma identidade coletiva, pois seus trabalhos são marcados pela discriminação, desvalorização e descartabilidade. As organizações de classe e das formas de luta dos trabalhadores também encontram

maiores desafios entre os terceirizados, pois a concorrências entre os próprios trabalhadores, e mesmo entre os sindicatos, é maior.

Segundo Cunha (2018), o modo de produção capitalista origina relações jurídicas que atendam aos seus interesses e seu próprio metabolismo. Assim, o direito, como fruto das relações econômicas sociais, também sofre com a flexibilização no modo de produção e acumulação capitalista, exigindo leis e regulamentações de trabalho mais flexíveis.

Dessa forma, a ampliação da flexibilização vem impondo modificações na legislação, exemplo disso é a Lei nº 13.467/2017 que dentre outras questões, enfraqueceu as representações sindicais e as regras trabalhistas, permitindo que prevalecesse o negociado entre patrão e empregado sobre o que é legislado. A reforma também tornou o acesso à Justiça do Trabalho mais restrito, uma vez que trabalhadores que a acionem, em processos contra seus patrões, deverão pagar as custas do litígio no caso de perderem a causa. Por fim, a possibilidade de terceirização ampla e irrestrita em praticamente todas as atividades produtivas, inclusive nas atividades fim de cada empresa, o que foi permitido pela reforma, fere os direitos sociais fundamentais dos trabalhadores, abrindo espaço para o aumento do trabalho precário, intermitente e informal, o que amplia a exploração no labor.

2.1.4. A nova lógica empresarial

O regime de acumulação flexível inaugurou um novo tipo de capitalismo, que visa o engajamento do trabalhador assalariado na produção. Dessa forma, a “subsunção da subjetividade operária à lógica do capital”, que em regimes anteriores era meramente formal, torna-se real (ANTUNES; ALVES, 2004).

Para garantir o envolvimento do trabalhador no processo produtivo, junto à ideia de flexibilidade um novo vocabulário foi incorporado pelas empresas e setores da sociedade que defendem o projeto hegemônico, tais como os meios dominantes de comunicação. Assim, palavras como: *competitividade, produtividade, qualidade, integração, empreendedorismo, colaboradores*, dentre outras, passaram a ser repetidas inúmeras vezes, auxiliando na conformação da subjetividade do trabalhador (ANTUNES, 2018).

Antunes (2018) evidencia que, não é apenas com a propagação deste novo vocabulário que o envolvimento dos trabalhadores se efetiva, pois concomitante ao

discurso de valorização dos colaboradores, os trabalhadores sentem a pressão e as cobranças com o aumento dos ritmos de trabalho, o estabelecimento de metas de produtividades e a diminuição dos salários e benefícios, assim o capital passa a desenvolver diversas estratégias para o engajamento da classe trabalhadora.

Em vista disso, Praun (2014) ressalta que os Programas de Participação nos Lucros (PPL); o incentivo ao trabalho em equipe com a diminuição dos níveis hierárquicos, colocando os próprios trabalhadores para fiscalizarem e regularem o trabalho de seus colegas; a gestão por metas e qualidade total; os programas de capacitação com o intuito de responsabilizar o trabalhador por sua própria qualificação e ampliar a educação formal apresentam-se como estratégias postas em prática para atender aos interesses e desígnios do capital.

Assim sendo, a perspectiva hegemônica utiliza-se de diversos meios para promover o envolvimento intelectual e subjetivo do trabalhador almejando o aumento da produtividade e lucratividade das empresas (PRAUN, 2014, p. 49).

A autora ressalta que, neste contexto de padrão flexível marcado pelo neoliberalismo, os processos produtivos apresentam-se de forma contraditória, de um lado aumenta-se as precarizações no trabalho que afetam a vida dos trabalhadores e por outro as empresas propagam um discurso que advoga a necessidade de engajamento e valorização das potencialidades dos seus empregados.

Nesse cenário, a gestão por metas atende diversos propósitos das empresas contemporâneas, ao promover o envolvimento dos trabalhadores, conduzir a um trabalho individualizado e aumentar a competição entres os pares. Alinha-se, assim, à perspectiva flexível e neoliberal do capitalismo contemporâneo (PRAUN, 2014).

Além da gestão por metas, outro instrumento utilizado para manter a alta produtividade dos trabalhadores, cobrando-lhe além de suas capacidades físicas e mentais, passou a ser o assédio moral. Segundo Praun (2014, p. 140), o assédio funciona como um regulador do comportamento coletivo e instaura-se justamente pela falta de união do grupo de trabalhadores, estimulada pelo individualismo e pelas formas de gestão da empresa contemporânea. Ele constitui-se por práticas reiteradas que abalam a estabilidade emocional dos trabalhadores e conduz à exclusão e ao isolamento do indivíduo assediado.

Todos esses novos elementos da gestão do trabalho têm conduzido a processos de individualização no labor, esfacelando as relações de solidariedade existentes anteriormente entre os empregados de uma mesma empresa/setor,

dificultando a formulação coletiva de estratégias de luta e aumentando as possibilidades de adoecimentos dos trabalhadores (ANTUNES, 2018).

2.2. A classe trabalhadora

Antunes e Alves (2004) assinalam que, nesse novo cenário, a classe trabalhadora torna-se mais fragmentada, heterogênea e complexa, sendo composta por homens e mulheres; negros e brancos; brasileiros e imigrantes; trabalhadores altamente qualificados e com baixa qualificação e de gerações diferentes, no entanto, para além da grande heterogeneidade os trabalhadores possuem em comum o aumento da precariedade das condições de trabalho e a diminuição dos direitos conquistados através de longas lutas.

Assim, o atual estágio do capitalismo estrutura-se numa produção destrutiva, com a exploração intensiva do trabalhador e com gritantes desigualdades sociais. Antunes (2018) ressalta que todos esses processos e modificações da classe trabalhadora tornam mais difíceis e complexas as formas de luta e resistência contra as opressões advindas desta nova estrutura do capital.

Mészáros (2008) afirma que o capitalismo é incorrigível, e as tentativas reformistas do sistema são falhas,

[...] pois os defeitos específicos do capitalismo não podem sequer ser observados superficialmente, quanto mais ser realmente resolvidos sem que se faça referência ao *sistema como um todo*, que necessariamente os produz e constantemente os *reproduz*. (MÉSZÁROS, 2008, p. 62, grifo do autor)

Assim, para o autor, somente através de uma reestruturação de nossas condições de existência, por meio de ações conscientes que visem modificar todos os níveis de nossa sociabilidade, será possível superar a alienação produzida pelo capital.

Antunes (2018) destaca que é imprescindível resgatar o sentido do trabalho como atividade essencial para vida humana, recusando-se o trabalho abstrato e as atividades que servem apenas para a manutenção do sistema, e almejando-se o trabalho concreto e pleno de sentido. Para se alcançar esse objetivo, o autor afirma ser necessário direcionar o trabalho para as reais necessidades humanas.

É quase unânime que tal projeto se reveste de utopia, uma vez que são conhecidas as dificuldades e a realidade que tornam cada vez mais distantes as possibilidades de um trabalho que conduza à autorrealização, assim como os limites dos processos educativos no alcance dessa meta. No entanto, temos a utopia no horizonte, norteando nossas práticas e ações, mesmo que não a alcancemos.

A precarização do trabalho não é um dado imutável. Apesar de ser um elemento constitutivo do capitalismo, as formas de precarização podem se ampliar ou reduzir dependendo da capacidade de luta dos trabalhadores (ANTUNES, 2018, p. 59). Dessa forma, a capacidade de união e organização dos trabalhadores para enfrentar as opressões assume papel de fundamental importância.

Antunes (2018) ressalta que, se a estrutura do capitalismo conduz sempre à exploração da força de trabalho e conseqüente aumento da precarização, as lutas sindicais, greves e demais formas de enfrentamento da classe trabalhadora, em relação aos objetivos do capital também, impactam nesse processo, podendo conduzir à retração da precarização do trabalho.

Para fazer frente ao capital, o autor sinaliza a importância de uma luta conjunta das diversas classes trabalhadora. Somente com contundentes ações coletivas de oposição ao capital os trabalhadores poderão frear a precarização do trabalho e retomar os direitos conquistados.

É imprescindível, para a construção de um projeto contra-hegemônico, o reconhecimento das precarizações do trabalho como projeto do capital. Problematizar e debater as opressões no universo do trabalho tornam-se atitudes urgente para que sejam feitos contrapontos e resistência aos projetos que almejam o fim da Lei de Consolidação do Trabalho – CLT e dos direitos duramente conquistados em décadas passadas.

Nesse sentido, a proposta das oficinas pedagógicas para o Proeja baseadas nos pressupostos da Educação em Direitos Humanos e nos jogos do Teatro do Oprimido, as quais poderão ser utilizadas por educadores que desejam trabalhar tal tema, pode apresentar contribuições para a discussão sobre a precarização do trabalho.

Mészáros (2008) sinaliza que as determinações fundamentais do sistema do capital, o que o autor nomeia como “metabolismo do capital”, influenciam diretamente a educação, tanto em seu aspecto amplo, quanto as instituições escolares. Segundo o autor, a educação institucionalizada apresenta o propósito de fornecer os

conhecimentos e o pessoal necessários à manutenção do sistema, transmitindo os valores que legitimam os interesses dominantes.

Nesse contexto, a educação institucionalizada assumiu como intuito proporcionar aos indivíduos, principalmente aos trabalhadores, a adequação às exigências objetivas e a conformação de subjetividades impostas pelos novos moldes de produção, além da internalização das ideologias dominantes (MÉSZÁROS, 2008).

Porém, ao mesmo tempo que a educação – no sentido amplo do termo, ou seja, não apenas as instituições formais de ensino, mas todas as esferas educativas da sociedade – proporciona a internalização dos valores da elite dominante, ela também possibilita focos de resistência, contribuindo para o rompimento da internalização, produzindo uma “contrainternalização”, para utilizar um termo de Mézszáros (2008, p. 56).

Assim sendo, para o autor, a educação formal, mesmo com seus limites e contradições, deve reformular suas relações com o trabalho, visando não apenas à negação do Capital, mas à construção de possibilidades concretas e abrangentes que pensem o trabalho para além do sistema vigente. Mézszáros (2008) é categórico ao afirmar que se quisermos garantir a sobrevivência humana é indispensável uma reorientação em nossos processos produtivos e sociais, orientando-os para além do Capital, e a educação tem papel crucial nesse propósito.

Segundo o autor, a transformação necessária requer tanto a mudança das condições objetivas de reprodução social, quando a transformação das consciências, ou seja, mudanças subjetivas para a superação da alienação no trabalho, e nesse sentido Mézszáros (2008, p. 65) destaca o papel da educação:

O papel da educação é soberano, tanto para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

Dessa forma, a educação institucionalizada pode contribuir com a construção de alternativas aos projetos educacionais e societários hegemônicos vigentes. A Educação em Direitos Humanos assume papel crucial em um projeto de formação contra-hegemônica, pois, a partir do reconhecimento dos direitos prescritos e de suas reiteradas violações podemos pensar alternativas para enfrentar as relações opressivas.

3. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Costa (2016), ao analisar as concepções pedagógicas e filosóficas do projeto de Ensino Médio Integrado expressa nos documentos oficiais, constata que a incorporação do trabalho enquanto princípio educativo para uma formação humana integral do trabalhador visa não apenas a qualificação profissional, mas também ao debate sobre o trabalho em seus diversos aspectos. Apresenta, assim, uma interlocução direta com a Educação em Direitos Humanos, “enquanto instrumentos de acesso aos espaços de luta e reivindicação que viabilizam a construção da dignidade humana em um determinado contexto” (COSTA, 2016, p. 123).

As concepções sobre direitos humanos (DH) são dinâmicas, construindo-se nos contextos históricos de acordo com as condições existentes, portanto é difícil defini-los numa concepção única. Partimos do pressuposto de que os direitos humanos são frutos de lutas históricas, nas quais a sua própria definição é objeto de disputas envolvendo diversas concepções (HERRERA FLORES, 2009).

Nesse sentido, Carbonari (2010, p. 33) ressalta que

Direitos humanos é um conceito polissêmico, controverso e estruturante. É polissêmico, pois, por mais que tenha gerado acordos e consensos (como na Conferência de Viena), isto não lhe dá sentido único. É controverso, pois abre espaço à discussão e ao debate, em geral, polêmicos. É estruturante, pois diz respeito às questões de fundo que tocam a vida de todos/as e de cada um/a.

Portanto, a conceituação e a compreensão dos DH relacionam-se e diferem de acordo com o contexto social. Como descrito no capítulo anterior, o contexto no qual nos inserimos atualmente reveste-se de ataques aos direitos conquistados, sejam eles políticos, econômicos, sociais ou culturais. Nesse cenário, Magri (2012, p. 46) afirma que, numa perspectiva capitalista, que tudo transforma em mercadoria, os direitos são vistos “como serviços ou bens de consumo”.

Após a Segunda Guerra Mundial, percebendo a capacidade de destruição humana, diversos setores da população mundial desencadearam uma corrida por direitos, advogando, dentre outras, a dignidade da pessoa humana, de forma universal e inalienável. Inclui-se, nesse contexto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Organização Mundial das Nações Unidas e datada de 10 de dezembro de 1948.

A despeito dos contextos concretos de existência dos indivíduos e sem levar em consideração particularidades como nacionalidade, religião, etnia e tampouco considerando-se os contextos econômicos e socioculturais nos quais os indivíduos estão inseridos, passou-se a acreditar na possibilidade de se estabelecerem regulamentações que protegessem os diversos povos das possíveis violações da dignidade humana. Assim, numa perspectiva universalista, os direitos humanos passaram a ser concebidos como universais, inalienáveis e indivisíveis (MAGRI, 2012).

Dessa forma, partindo de uma concepção naturalista, alguns autores passaram a compreender os direitos humanos como inerentes à natureza humana, exigindo, portanto, seu reconhecimento e proteção. Nessa perspectiva, os direitos inscrevem-se no indivíduo e toda sua proteção e reconhecimento devem pautar-se na garantia da individualidade. Somente resguardada a natureza individual humana é possível a existência igualitária e fraterna entre os indivíduos (PINHEIRO, 2008).

Quando incorporados ao ordenamento jurídico, tais direitos são positivados, tornando-se direitos fundamentais. São nomeados desta forma por serem essenciais para a existência democrática em sociedade. São direitos tais como: direitos à vida, à família, à alimentação, à educação, à liberdade, ao trabalho, à religião, à orientação sexual, ao meio ambiente, dentro outros.

Assim, todos os países signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos comprometiam-se em garantir, proteger e promover os Direitos Civis, Políticos, Sociais e Culturais, compreendendo-os como de igual valor.

O artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) estabelece que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Tal documento pode ser considerado cosmopolita, pois tem seu significado acatado por diversas civilizações, sendo um documento emblemático e representativo da dignidade do ser humano, portanto, um ganho civilizacional.

A Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizado em Viena, em 1993, também teve papel de extrema relevância na promulgação e defesa dos DH em âmbito internacional. Dela resultou a “Declaração de Viena”, formulada com a participação de mais de dez mil homens e mulheres que discutiram temas de interesse de todas as nações.

No Brasil, a Constituição de 1988, promulgada após a ditadura militar, é um dos documentos de representação máxima dos direitos humanos. Nossa Carta Magna

retrata princípios muito próximos da DUDH (MAGRI, 2012). Em seu título primeiro, como fundamento máximo, a Constituição estabelece, dentre outros, “a cidadania e a dignidade da pessoa humana”, também estipula como objetivos o intuito de:

[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; de garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, não paginado).

Cunha (2018) ressalta que a Constituição de 1988 é paradigmática em relação aos direitos humanos no Brasil. Considerando o trabalho como categoria fundamental para a vida social, o autor explicita que nossa Carta Magna o elenca como direito fundamental dos homens e das mulheres, apresentando inovações na garantia de direitos sociais em relação às constituições anteriores.

Tanto a DUDH, quando a Constituição de 1988 surgiram em períodos de intensa violações de direitos, representando o resultado de lutas e embates sociais.

Os direitos humanos deveriam ser garantidos pelo sistema social e jurídico a todos os indivíduos que dele fazem parte. No entanto, apesar de serem cada vez mais proclamados em Declarações e Cartas, tendo seu valor e importância reconhecida internacionalmente, os DH são constante e sistematicamente transgredidos. Tais violações aumentam numa proporção direta ao aumento das desregulações dos direitos sociais e da intensificação de um capitalismo predatório e destruidor, tanto dos trabalhadores quanto do meio ambiente.

As desigualdades e exclusões em nossa sociedade são traços estruturais do atual estágio do capitalismo, em que as injustiças são institucionalizadas e torna-se ainda mais urgente o debate sobre os DH e a vislumbre de outras formas de sociabilização.

Candau *et al.* (2000), diante dessa tensão entre o constante interesse e a promulgação de direitos e sua reiterada violação, afirma que somos desafiados a assumir um compromisso concreto com a busca de formas de efetivação e promoção dos mesmos. A perspectiva adotada pela autora aponta para uma relação interdependente entre os direitos humanos, o desenvolvimento integral e a democracia, uma vez que

[...] A luta pelos direitos humanos se dá no cotidiano, no nosso dia-a-dia, e afeta profundamente a vida de cada um de nós e de cada grupo social. Não é a mera convicção teórica que faz com que os direitos sejam realidade, se essa adesão não é traduzida na prática em atitudes e comportamentos que marquem nossa maneira de pensar, de sentir, de agir e de viver. (CANDAUI *et al.*, 2000, p. 12).

As proclamações de direitos surgiram ao longo da história da humanidade em resposta as violações da dignidade humana, entretanto, em nenhum momento da história a elaboração de leis ou declarações foram suficientes para garantir a sua real efetivação. É apenas no processo de luta pela libertação e emancipação humana, pelas reivindicações concretas de grupos marginalizados, que avançamos na concretização dos direitos expressos em cartas e ordenamentos jurídicos.

Assim, a perspectiva de direitos humanos aqui assumida, parte de uma visão crítica que não os vê como elementos naturais, mas como resultados de processos de lutas complexas e contextuais, envolvidas por um contexto social, político e econômico no qual os indivíduos ocupam diferentes posições de poder e apresentam diferentes níveis de consciência sobre as posições que ocupam (HERRERA FLORES, 2009).

O contexto material no qual o indivíduo está inserido irá controlar a capacidade dos direitos, expressos nas mais diversas declarações, serem de fato aplicados. Dessa forma, Joaquin Herrera Flores (2009) ressalta que na vida em sociedade os DH são sinônimos não dos direitos prescritos, mas da própria luta por seu reconhecimento e concretização.

Nessa concepção histórico-crítica, os direitos humanos são entendidos como construções históricas marcadas por contradições e pelas condições concretas das sociedades. Assim, Carbonari (2010, p. 36) afirma que as liberdades individuais são reconhecidas, porém

[...] sua garantia exige estrutura e condições sociais, econômicas e culturais que possam torná-las efetiva para todos. A igualdade é complemento da liberdade, como condição fundamental da garantia dos direitos. Igualdade deixa de ser princípio formal para se transformar em condição histórica de garantias estruturais.

Nesse sentido, a construção da dignidade e a própria natureza humana são vistas como constituições históricas e não como um dado natural. A dignidade é fruto de lutas permanentes pela emancipação humana, contra as variadas formas de exploração e exclusão.

A luta por direitos humanos, para muitos trabalhadores brasileiros, equivale à luta pela sobrevivência, pela construção de garantias mínimas que satisfaçam as necessidades básicas da vida, tais como moradia, alimentação, educação e um trabalho digno. Dessa forma, Candau *et al.* (2000) sinaliza que a posição social ocupada por cada indivíduo irá determinar sua percepção sobre os direitos. A autora ressalta que

A luta pelos direitos humanos passa por questões concretas como a raça, a classe social, o gênero, a realidade, a cultura. Alguns são sujeitos diretos dessas lutas, pois sentem em suas vidas as consequências concretas do desrespeito aos seus direitos. A outros cabe solidarizar-se nesta luta, constituindo-se em parceiros. (CANDAUI *et al.*, 2000, p. 13).

Assim, a luta pela efetivação dos DH requer uma perspectiva que supere o individualismo e os posicionamentos em defesa de direitos individuais, necessitando da assunção de posturas solidárias.

É necessário que a luta pela emancipação e liberdade humana seja pela emancipação e liberdade de todos, colocando-se principalmente ao lado dos que têm seus direitos constantemente violados, os oprimidos. É necessário que aqueles que se solidarizam com os oprimidos lutem junto a estes por uma vida mais digna e plena para todos.

A ética e a solidariedade são os fundamentos basilares do Teatro do Oprimido, constituindo-se como guias tanto para sua compreensão teórica, quanto para as escolhas práticas dos atuantes. Assim, as concepções do TO opõem-se a toda forma de injustiça, exploração econômica, preconceitos e discriminações. Santos (2016, p. 149) ressalta que os princípios dessa prática “apontam na direção dos Direitos Humanos fundamentais e os tem como referência para a convivência humana e para o compromisso político com a luta de oprimidas e oprimidos contra a opressão”.

Augusto Boal (2009a, p. 183) ressalta a importância dos Direitos Humanos para o TO:

Temos como referência maior a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que nos oferece o melhor que podemos desejar como cidadãos: trabalho e lazer, moradia e dignidade, igualdade de gêneros e raças, direito à vida e a segurança pessoal, educação e saúde, cultura e arte, etc. Proíbe a escravidão, a tortura, o tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.... Enfim, ela nos propõe um mundo aceitável, no qual se poderia viver razoavelmente bem - e é viável.

Santos (2016) reitera que a DUDH, mesmo com suas limitações e marcas do contexto capitalista de sua criação, expressa os principais objetivos do TO. A autora afirma que

A motivação do Teatro do Oprimido é a luta pela justiça social. Ética e solidariedade são fundamentos e guias. Multiplicação criativa representa a estratégia. A democratização dos meios de produção artística - direito humano fundamental - o caminho. A produção de ações sociais concretas e continuadas, para transformação de realidades injustas - na perspectiva de oprimidos e oprimidos- a meta. (SANTOS, 2016, p. 122).

Através da identificação das situações de opressão, da investigação estética e das representações artísticas, o TO propõe a discussão coletiva e a elaboração de estratégias para o enfrentamento e possível superação, das situações de opressão. A meta final é a produção de ações concretas que almejam a emancipação humana, para isso estimula-se a observação crítica da realidade e possíveis tomadas de posição diante dela (SANTOS, 2016).

Assim, a conscientização das opressões vivenciadas e dos direitos proclamados, mesmo que violados, é condição necessária para a luta e para a promoção dos direitos humanos, é a partir da realidade concreta que podemos vislumbrar outras realidades possíveis. Este processo vincula-se obrigatoriamente com a educação, em suas diferentes modalidades, inclusive a educação institucionalizada através da escola, e também com os pressupostos do Teatro do Oprimido.

Nessa concepção, a educação apresenta papel de destaque primeiramente na promoção do acesso dos excluídos a espaços de reivindicação e luta pela dignidade humana. Candau *et al.* (1995) ressalta que a escola, apesar de por diversas vezes reforçar o *status quo*, reproduzindo e intensificando desigualdades e preconceitos, também apresenta a função de fornecer os valores e conhecimentos necessários para viver em sociedade e lutar pelo “exercício pleno da cidadania” (CANDAU *et al.*, 1995, p. 109).

Na sociedade brasileira – marcada pela desigualdade e injustiça, na qual os indivíduos excluídos do acesso aos bens materiais e imateriais, que podem garantir uma vida digna, estão constantemente tendo seus direitos suprimidos e violados –, é imperativo que a EDH não se restrinja a dimensão jurídica-formal, mas à conscientização e à denúncia das situações e relações de opressão, assim como

possibilite o vislumbre e talvez a criação de condições para ações concretas para a transformação da realidade.

Para Candau *et al.* (1995), educar para a cidadania é possibilitar a conscientização da realidade político-social, evidenciando que essa é fruto de um processo histórico-cultural forjado pelas mãos dos homens e, portanto, não se constitui como algo prefixado e imóvel, mas em permanente transformação. Assim, a educação para a cidadania deve possibilitar vislumbres de outras realidades possíveis, nas quais o ser humano, utilizando-se de uma concepção freiriana, possa exercer sua vocação de “ser mais”. Tal perspectiva invariavelmente negará posturas individualistas e defesas parciais dos direitos humanos, compreendendo-os em sua integralidade e indissociabilidade.

É preciso que as práticas educativas, tanto curriculares quanto extracurriculares, promovam uma cidadania crítica e consciente, realizada através do diálogo e da participação democráticas na construção conjunta dos espaços formativos, nos quais o educador e os estudantes podem apropriando-se pessoal e coletivamente dos conhecimentos, valores e saberes para, a partir deles, dizer sua própria palavra e criar sua própria estética, individual e coletiva.

Candau (2007, p. 404-405) sinaliza que a EDH deve aliar três dimensões: 1) a formação de sujeitos de direito; 2) o favorecimento do processo de “empoderamento”, entendido aqui como a liberação das potências que cada pessoa tem para ser sujeito de sua própria vida, agindo individual e coletivamente; 3) por fim o rompimento com culturas de impunidade e silêncio, o que a autora chama de “educar para o nunca mais”, favorecendo assim processos de transformação para alcançarmos uma sociedade realmente democrática e humana.

Assim, as propostas devem articular o conhecimento sobre as declarações de direitos, a promoção de uma autoestima positivas dos participantes e a denúncia das situações de opressão.

As estratégias utilizadas devem priorizar metodologias participativas, com uso de diferentes linguagens, relacionando o saber sistematizado na área e o saber produzido socialmente pelos sujeitos concretos envolvidos na ação.

Candau (2000) propõe como estratégia metodológica para a EDH a oficina pedagógica, na qual há uma análise coletiva da realidade, a partir da troca de experiências, da análise de acontecimentos, da discussão de textos, e de vivências concretas através de sociodramas. Dessa forma, as oficinas pedagógicas constituem-

se como espaços que trabalham com a dimensão do sensível e que visam promover reflexões e a assunção de compromissos possíveis na luta pela dignidade humana.

Além destes princípios básicos, a autora estabelece quatro dimensões que devem ser trabalhadas nas oficinas pedagógicas, são elas: ver, saber, celebrar e comprometer-se. A dimensão do 'ver' relaciona-se ao contexto e aos saberes que os educandos possuem, o 'saber' constituem-se nas novas aprendizagens, 'celebrar' é o acolhimento das emoções e a promoção de atividades lúdicas que proporcionem alegria, por fim, 'comprometer-se' é um retorno à realidade com o objetivo de transformá-la, assumindo os compromissos possíveis na luta pela dignidade.

Assim, segundo Candau (2014), é preciso ampliar o olhar sobre a vida cotidiana, sensibilizando-se e conscientizando-se da realidade e das opressões vivenciadas. Partindo-se da prática cotidiana deve-se buscar aprofundar os conhecimentos sobre direitos humanos, tanto em seus aspectos político-sociais, quanto filosóficos, históricos e jurídicos. As práticas educativas para a EDH devem também promover a celebração da vida, trabalhando com dimensões afetivas, provocando o prazer e a alegria, e por fim devem almejar o compromisso contra as formas de violação da dignidade humana.

No ensino profissionalizante, o enfoque aos Direitos Humanos deve ser conduzido pela perspectiva teórica/prática do trabalho, em meio a todas as transformações das relações trabalhistas modernas e a perda de direitos por parte dos trabalhadores. Melo Neto (2007) afirma que é necessário refletir sobre um trabalho que não produza apenas bens, superando

[...] um trabalho que aliena e arrebatava do produtor o produto do seu trabalho. Este, inclusive, passa-se a operar como um ser alienado, tornando-se uma força independente do próprio produtor. Defende-se o trabalho como atividade racional humana na produção tanto de bens materiais como de bens espirituais ou simbólicos. Uma educação que possibilite a superação daquele tipo de trabalho que conduz à perversão do trabalhador. (MELO NETO, 2007, p. 435)

A partir dos pressupostos para a Educação em Direitos Humanos, fica evidente que as práticas educativas para este fim não podem utilizar métodos tradicionais que somente ensine o direito prescrito, privilegiando aspectos conceituais com enfoques mnemônicos, contemplando apenas a racionalidade e os saberes simbólicos. É necessário o desenvolvimento de práticas educativas que reconheçam a importância

dos saberes sensíveis, de um saber que é produzido pelo próprio corpo e nele organizado antes do intermédio do intelecto.

Nesta perspectiva, é indispensável que o modo de pensar ocidental, forjado na modernidade e prevalecente até os dias atuais, que separa sujeito de objeto, corpo e mente, teoria e prática, seja ressignificado, contribuindo assim para que o indivíduo seja capaz de reivindicar uma suplantação das formas de reprodução do capital, que violam constantemente a dignidade humana, possibilitando um trabalho que assuma papel de fomentador das potencialidades do indivíduo e da efetivação dos Direitos Humanos.

No próximo tópico desse trabalho, será apontada a importância de uma educação dos sentidos, pois os caminhos para uma formação integral e para a Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio Integrado à educação profissional na modalidade de Jovens e Adultos somente se concretizarão ao se considerar o ser em sua totalidade, não apenas em sua dimensão racional e na preparação para a inserção produtiva no mercado de trabalho.

3.1. A formação integral e uma educação dos sentidos

A corporeidade e os saberes sensíveis não podem ser desprezados em nenhuma modalidade de ensino. No Proeja estes elementos devem ser especialmente considerados, pois os estudantes jovens e adultos, que tiveram suprimidos o direito à educação e muitas vezes o próprio direito de viver plenamente a infância e a juventude, prematuramente obrigados a ocupar-se das dimensões práticas da vida, da luta para garantir a sobrevivência, podem ter tido seus sentidos “embrutecendo” neste processo. A EDH não pode se realizar sem que se considere dimensões sensíveis, que vão além do intelecto e da racionalidade.

Nesta pesquisa, objetivamos aliar técnicas teatrais com os pressupostos da EDH na discussão das opressões vivenciadas no universo do trabalho pelos estudantes-trabalhadores do Proeja. Acreditamos ser necessário abordar a importância da educação dos sentidos e da corporeidade antes de adentrarmos no teatro propriamente. Assim, trataremos brevemente da forma como os órgãos de sentido se humanizaram, possibilitando o surgimento de sentidos humanos que conseguem ir além das necessidades imediatas de sobrevivência e da dimensão utilitária da vida, desenvolvendo a capacidade de apreciação estética. Em seguida,

trataremos da importância de uma educação dos sentidos que considere o corpo em sua concretude, superando as dicotomias da racionalidade contemporânea que realiza uma cisão entre corpo e mente, priorizando o saber intelectual em detrimento dos saberes sensíveis.

3.1.1. Os sentidos humanos

O lento e gradual desenvolvimento de nossa espécie, com o distanciamento de nossa condição puramente biológica, conduziu também ao desenvolvimento de nossos órgãos dos sentidos. Engels (1990) ressalta que, à medida que o ser humano modificava a natureza, também se modificava e, através da seleção natural, modificava toda a espécie. Assim, o trabalho das mãos do ser humano primitivo aprimorava o seu tato, o desenvolvimento da linguagem impulsionava o refino do órgão do ouvido. Assim, tais órgãos e sentidos, distanciando-se cada vez mais dos sentidos rudes dos demais animais, tornavam-se sentidos humanos. O seu aperfeiçoamento impulsionava o desenvolvimento geral do cérebro. Engels (1990) chama a atenção para a diferença entre os sentidos humanos e dos demais animais, pois

[...] a vista da águia tem um alcance muito maior que a do homem, mas o olho humano percebe nas coisas muito mais detalhes que o olho da águia. O cão tem um olfato muito mais fino que o do homem, mas não pode captar nem a centésima parte dos odores que servem ao homem como sinais para distinguir coisas diversas. E o sentido do tato, que o macaco possui a duras penas na forma mais tosca e primitiva, foi-se desenvolvendo unicamente com o desenvolvimento da própria mão do homem, através do trabalho. (ENGELS, 1990, p. 12).

Assim, nossos atuais sentidos – visão, audição, olfato, tato e paladar – não são apenas sentidos análogos aos sentidos dos demais animais, são antes sentidos humanos, que não foram dados pela natureza, mas humanizados, conforme os homens e mulheres humanizavam a natureza e os objetos a sua volta.

Mészáros (2006, p. 182) observa:

Os sentidos humanos não podem ser considerados como simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano neles é uma criação do próprio homem. À medida que o mundo natural se torna humanizado – mostrando as marcas da atividade humana – os sentidos, relacionados com objetos cada vez mais humanamente configurados, tornam-se especificamente humanos e cada vez mais refinados.

Assim, toda a refinação ou humanização dos sentidos deu-se num processo histórico-social do ser humano tornar-se humano, objetivando-se no mundo através do seu trabalho e, ao mesmo tempo, subjetivando o mundo ao seu redor. “O sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada” (MARX, 2004 p. 110).

Com o desenvolvimento dos sentidos e do cérebro, a capacidade de abstração humana se expande, retroalimentando ainda mais o progresso da mente e do corpo; cresce a clareza de consciência e a capacidade de planejamento do ser humano. Para Engels (1990, p. 9), o desenvolvimento da capacidade de planejamento do ser humano possibilitou que o indivíduo que planejava o trabalho obrigasse mãos alheias a executá-lo. Assim, aos poucos, o desenvolvimento e progresso humano passam a ser atribuído exclusivamente ao intelecto, às ideias, e surgem correntes com concepções idealistas do mundo, incapazes de conceber a influência do corpo e do trabalho no desenvolvimento da humanidade.

Destarte, não basta a presença dos órgãos de sentido para que estes sejam considerados sentidos humanos em sua plenitude. Além do desenvolvimento histórico de refinamento e humanização dos sentidos, é necessário reivindicar o real papel de todo saber adquirido pelos canais sensíveis, para uma formação integral do ser humano.

Mészáros (2006) ressalta que para Marx a sensibilidade deve ocupar lugar de destaque dentre os valores humanos, e, ao contrário da tradição idealista que concebe papel predominante ao intelecto em detrimento dos atributos corporais, para ele, tudo aquilo que é sensível não ocupa papel inferior, ao contrário, cada sentido humano possui uma essência peculiar que faz com que o ser humano seja afirmado no mundo objetivo através de todos os sentidos, não apenas pelo pensar (MARX, 2004, p. 110).

Mészáros (2006, p. 183) acrescenta:

Os sentidos verdadeiramente humanos são caracterizados pela mais alta complexidade. A posse de olhos não é suficiente para captar a beleza visual. Para isso, é preciso possuir o sentido da beleza. Os sentidos humanos estão interligados não apenas uns com os outros, mas também cada um deles com todas as outras potências humanas, inclusive, é claro, o poder do raciocínio. Somente em virtude dessas interligações é possível o sentido da beleza. O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Separar os sentidos – que se tornaram, na prática, “imediatamente teóricos” – do raciocínio, para subordinar os primeiros ao segundo, é, portanto, artificial e arbitrário. É por isso que o retrato idealista dos sentidos deve ser rejeitado.

Sob essa perspectiva, a forma de relacionarmos com o mundo na sociedade capitalista ocidental, que se pauta numa razão instrumental a qual, segundo Duarte Junior (2000), pode ser descrita como uma razão que não se quer contaminada por nossa dimensão sensível, é rejeitado pelo marxismo, que reivindica uma “emancipação completa de todas as qualidades e os sentidos humanos”. (MARX, 2004, p. 109)

Mészáros (2006) ressalta que tal emancipação se encontra longe de sua plena realização, pois de acordo com Marx (2004), tal fato acontece devido à alienação a que estamos sujeitos, fruto originário da propriedade privada. Assim, o ser humano não se apropria de sua essência omnilateral na sua integralidade, ele tem sua atuação limitada apenas ao domínio da utilidade. O autor afirma que todos os sentidos humanos são substituídos pelo sentido do ter.

Mészáros (2006, p.184) complementa esse raciocínio reiterando que nesse cenário os seres humanos desenvolvem somente as necessidades relativas ao “imediatismo da utilidade privada e da apropriação privada”, ocasionando um empobrecimento humano generalizado.

Ainda de acordo com Marx (2004, p. 108):

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é nosso (objeto) se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós, etc, enfim usado.

Assim, através da propriedade privada, um objeto passou a ser nosso apenas se o possuímos, ele só existe para nós de forma pragmática e utilitarista, como capital ou se é imediatamente consumido.

Mészáros (2006, p. 185) afirma que o marxismo evidenciou que

[...] estamos lidando com fenômenos históricos: um estado de coisas desumanizado devido à alienação capitalista. Nessa definição histórica concreta do problema ele pôde não só afirmar a possibilidade de transcender a desumanização capitalista dos sentidos, mas também, positivamente, identificar na emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos a razão de ser do socialismo.

É necessário buscar meios de combater a alienação capitalista que desumaniza nossos sentidos, através de novas condições objetivas de reprodução da

vida social e, ao mesmo tempo, construir estratégias que busquem reabilitar as potências de nosso corpo.

3.1.2. Fundamentos possíveis para a educação dos sentidos

O racionalismo moderno, ao propagar a supremacia da razão humana como única fonte de conhecimento humano, acabou por desconsiderar a complexidade dos fenômenos do mundo, reduzindo-os a teorias e modelos explicativos que almejam substituir a realidade ao invés de se apresentarem como formas simplificadas dela (DUARTE JUNIOR, 2000). Certamente, tais teorias e modelos do pensamento clássico não abarcam os fenômenos em sua totalidade e, no entanto, almejam ser a única fonte válida de conhecimento.

Para Duarte Junior (2000), esse pensamento racionalista, instrumental e pragmático que se preocupa com a funcionalidade e eficiência teve seu início na modernidade, tendo como uma das contribuições fundamentais o pensamento de René Descartes com sua célebre separação entre a mente e o corpo, atribuindo à primeira primazia e domínio sobre o segundo.

Descartes, [...] separa a relação homem/mundo em dois pólos distintos, o do sujeito que investiga e o do objeto que se deixa investigar, bem como restringe o saber confiável àquele passível de ser expresso em números, reduzindo a natureza e as coisas do mundo à extensão, isto é, à sua dimensão mensurável. Contribui ainda com o estabelecimento da célebre “dicotomia cartesiana”, ou seja, a separação entre o corpo e a mente dos seres humanos, reafirmando a prioridade desta em relação àquele. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 48).

A dualidade entre mente e corpo e a busca por uma objetividade no método científico, acabaram por separar o sujeito cognoscente do mundo, negligenciando a concretude dos fenômenos, atuando em um universo de abstrações.

Assim, o tipo de conhecimento que se iniciou na modernidade e, apesar das críticas, ainda é predominante em nossa contemporaneidade, é um conhecimento que advoga a pretensa superioridade e exclusividade do saber intelectual, desconsiderando qualquer outra forma de compreender o mundo, inclusive as formas de saber sensíveis, ou seja, o saber que adquirimos através da captação direta de nossos órgãos de sentido.

As diferentes dimensões da vida humana, tais como a arte, a religião, a política, reduzem-se a um “pensamento único, que pretende valer-se da razão científica ou instrumental para abarcar todos os domínios da existência” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 73), preocupando-se apenas com o funcionamento e operacionalidade dos sistemas em detrimento a qualquer outro valor. A eficácia, o utilitarismo e o pragmatismo tornam-se dominantes.

Nas formas de trabalho contemporâneas, nossa corporeidade também é negada. As sensações, percepções e sentimentos ou são reprimidos em prol da eficiência ou são absorvidos pelo capital na tentativa de realizar uma “subsunção real da subjetividade operária à lógica do capital” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 344). O trabalhador é obrigado a submeter-se a processos e ritmos de trabalho que se dizem científicos, mas, em nome do lucro, nem mesmo são respeitadas suas condições fisiológicas. Mesmo em trabalhos intelectuais, o corpo é negado, permanecendo horas na mesma posição. Antunes e Alves (2004) afirmam que, sob os domínios de um capitalismo manipulatório, instalaram-se processos de produção que têm como princípio a máxima eficiência e, para isso, almeja-se o engajamento total do trabalhador nos processos produtivos, que buscam capturar não apenas a força física de trabalho e a intelectualidade dos trabalhadores, mas também seus sentimentos, desejos e vontades, forçando-o ao engajamento de “corpo e alma”, “vestindo a camisa da empresa”, expressões tão utilizadas atualmente.

Assim, o trabalho em sua configuração histórica como emprego, muitas vezes assume um caráter desprazeroso e pouco sensível. Tal fato despreza nossos órgãos de sentido e afasta-nos da possibilidade de um desempenho profissional autorrealizador e criativo. Dessa forma, de acordo com Duarte Junior (2000), em todas as dimensões da vida cotidiana, em nossas moradias, em nossa alimentação, nas relações que travamos com o meio à nossa volta, nos processos educativos, em nossos trabalhos, os sentidos são silenciados, negligenciados em prol do intelecto, da eficiência e do pragmatismo.

Assim sendo, o ser humano é separado do mundo com a divisão entre sujeito e objeto e cindido em si mesmo com a dualidade entre os polos razão/consciência/mente e o corpo/sensações/emoções. Sendo o polo intelectual da racionalidade que prevalece sobre o corpo.

Esse tipo de racionalidade e ciência construída ao longo dos últimos séculos, pautada na instrumentalidade e funcionalidade, apresentou papel preponderante no

modo como nos relacionamos com o nosso corpo e como o compreendemos. O domínio da razão sobre o corpo contribuiu para uma visão fragmentaria e mecanicista do mesmo, que ainda hoje serve para embasar todos os processos da vida diária, desde nossas percepções de mundo até os processos educacionais. Assim, segundo Duarte Junior (2000), nessa concepção, o corpo é receptáculo da mente e da consciência, e nossos órgãos de sentidos são meros instrumentos a serviço de nosso intelecto. Nesse cenário, pensar uma educação dos sentidos “é em primeiro lugar uma reabilitação dos sentidos e seu resgate da posição inferior [...]. Isto pode ser feito porque eles não são apenas sentidos, mas sentidos *humanos*” (MÉSZÁROS, 2006 p. 182, grifo do autor).

O mundo que nos cerca é repleto de sons, cores, sabores, odores e texturas. Tais qualidades são registradas pelos nossos órgãos de sentidos e ordenadas em nosso corpo, construindo uma rede de sentidos e significações que, antes de se tornarem matéria inteligível, apresentam-se a nós como objetos sensíveis. Assim, há um saber anterior aos processos de reflexão e raciocínio ao qual devemos voltar nossa atenção. De acordo com Silveira (2009), nessa perspectiva, uma educação dos sentidos pode ser compreendida como uma educação que abarque a dimensão sensível do ser humano, possibilitando aos sujeitos a percepção de estarem encarnados no mundo que os cerca, apreendendo os diferentes fenômenos e adquirindo um saber que não provém somente do intelecto.

Para Merleau-Ponty (2004) a nossa cultura ocidental coloca a verdade como fruto único do conhecimento intelectual, assim, o conhecimento dificilmente também estaria presente na percepção, na relação direta e sensível com as coisas, porém nossa forma de estar no mundo, antes de sofrer uma elaboração intelectual é algo que percebemos, que vivenciamos de forma direta através do nosso aparato biológico e psicológico, que são nossas mediações de percepção.

O autor, desenvolve seus pensamentos em recusa à hipertrofia da razão, que enaltece a abstração, reduzindo a complexidade e materialidade dos fenômenos e do indivíduo, “a ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 13), assim a concretude do mundo é negligenciada pelo fazer científico.

Vivemos encarnados na concretude do mundo, envoltos em fios sensíveis que formam um único tecido unindo nos ao mundo. Dessa forma, Merleau-Ponty (2004, p. 33) afirma: “eu não o vejo segundo seu envoltório exterior, vivo-o por dentro, estou englobado nele. Pensando bem, o mundo está ao redor de mim, não diante de mim”.

Para o autor, nosso corpo e o mundo estão entrelaçados numa única substância que ele denomina “carne”. Em seu livro “O olho e o espírito” (2004), ele apresenta uma visão de mundo anterior a qualquer representação, um mundo vivido por nós em associação.

Ao estar com o mundo e não no mundo rompe-se a separação entre sujeito e objeto; o sujeito cognoscente deixa de analisar os fenômenos como um externo a ele e passa a vivenciá-los, não mais como um ser intelectual apenas, mas em sua integralidade, pois sujeito e objeto estão ambos no mundo, enquanto iguais.

Desta forma, não há separação entre sujeito e objeto, estes são, no mundo, enquanto conjunto. A percepção que se dá nessa inserção é uma percepção primordial, em que todas as dimensões do perceptivo estão em jogo, e não só sua capacidade de formular representações. (SILVEIRA, 2009, p. 375).

Assim sendo, não é o ser racional que analisa intelectualmente os fenômenos, mas o indivíduo que os vivencia integralmente, primeiramente, através de seus órgãos de sentido.

Merleau-Ponty (2004) reflete sobre esse estado primeiro de nosso corpo como fonte primordial das significações que atribuímos ao mundo, estabelecendo uma rede de significado e sentidos que não são puramente cognitivos, mas também corporal. A nossa humanidade, segundo o autor, não é estabelecida pela racionalidade ou pela alma que, vinda de outra parte, ocuparia um corpo oculto. A humanidade surge da adesão entre o estado de senciente, de seres capazes de ter percepções de forma consciente, e o estado de sensíveis. É nesse espaço entre senciente e sensível, que nós encontramos no mundo, como corpos que se olham ao olhar, sendo, ao mesmo tempo, videntes e visíveis, podendo tatear e ser tangíveis.

Merleau-Ponty (2004, p. 15) afirma:

Mas a humanidade não é produzida como um efeito por nossas articulações, pela implantação de nossos olhos [...]. Essas contingências e outras semelhantes, sem as quais não haveria homem, não fazem, por simples soma, que haja um só homem. A animação do corpo não é a junção de suas partes umas às outras – nem, aliás, a descida do autômato de um espírito vindo de alhures, o que suporia ainda que o próprio corpo é sem interior e sem “si”. Um corpo humano está aí quando, entre vidente e visível, entre tocante e tocado, entre um olho e o outro, entre a mão e a mão se produz uma espécie de recruzamento, quando se acende a faísca do senciente-sensível, quando se inflama o que não cessará de queimar, até que um acidente do corpo desfaça o que nenhum acidente teria bastado para fazer.

Assim, é necessário reencontrarmos um corpo no qual consciência e sensibilidade estejam entrelaçadas.

É preciso que o pensamento da ciência torne a se colocar num “há” prévio na paisagem, no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo, não esse corpo possível que é licito afirmar ser uma máquina de informação, mas esse corpo atual que chamo meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e sob meus atos. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 14).

Nesse sentido, o autor defende a ideia de que há de se encontrar este corpo que somos nós, não um corpo máquina ou a morada de nossa mente ou espírito, mas o corpo operante que flui com os movimentos do mundo, que é uno em si e com o mundo. Um corpo complexo que integra percepção e pensamento, consciência e mundo.

Vale ressaltar que o paradigma cartesiano e o destaque da razão como elemento primordial para a construção da vida humana, apresentou um importante papel no desenvolvimento de nossa sociedade ocidental e caracteriza-se como um princípio norteador da vida social, sem o qual poderíamos ser conduzidos à barbárie. A crítica realizada por Merleau-Ponty (ano, não nega ou reduz a importância do pensamento racional, mas aponta a hipertrofia da razão, de um racionalismo pragmático e utilitário que desconsidera a corporeidade e as formas sensíveis de compreender o mundo, aspectos necessários para uma ressensibilização do ser humano o para desenvolvimento dos valores relacionados à promoção dos direitos humanos.

Rubem Alves (2018) também defende o reencontro com o mundo que nos cerca e um despertar de dimensões desconsideradas pela racionalidade técnico-científica, tais como as dimensões afetiva, criativa, imaginativa. Para o autor, nossos sentidos precisam ser estimulados. Metaforicamente, Alves (2018) afirma que cada indivíduo carrega em si duas caixas, e a tarefa educacional pode ser resumida em alimentá-las. Na mão direita a caixa das ferramentas, que são melhorias do corpo, relacionando-se à destreza e ao trabalho, na mão esquerda, mão do coração, o corpo traz a caixa de brinquedos. Para Alves (2018, p. 9)

[...] enquanto as ferramentas são utensílios e habilidades para aumentar o poder do corpo, os objetos da caixa de brinquedos não servem para nada prático, elas são da ordem do fruir, não servem para nada, são inúteis, porque não são para serem usados, mas para serem gozados.

Assim, o autor afirma que a finalidade da vida não está na utilidade, mas nos momentos de prazer e alegria (ALVES, 2018). Dessa forma, os elementos da caixa de ferramentas constituem-se em instrumentos necessários para nossa sobrevivência, porém apesar de possibilitarem a vida não nos dão motivos para viver, eles são artifícios para acessar a caixa de brinquedos. Já os elementos do fruir, do brincar, tais como, jogos, contemplação da natureza, danças, teatro, artes em geral, atividade que muitas vezes são consideradas inúteis, são meios para que o corpo encontre a felicidade.

No teatro o corpo é elemento primordial, é a partir dele que todos os demais elementos cênicos se constituem. Assim, no Teatro do Oprimido, os exercícios e jogos inicialmente voltam-se para a corporeidade dos participantes e para o desenvolvimento de suas potencialidades. Consideramos que, nesse processo, é de fundamental importância que a alegria e o prazer estejam presentes, nenhum exercício ou jogo deve provocar dor ou desconforto, o tempo de cada participante deve ser respeitado, assim como seus limites na realização das atividades propostas.

Retomando a concepção de Alves (2018), as ferramentas são meios de o ser humano satisfazer suas necessidades, mas tais necessidades nascem também de seus sonhos e anseios. Assim, é o sonho que dá ordem à inteligência, se não há sonhos a inteligência atua apenas para executar ações rotineiras, porém quando despertada pelo desejo, ela é capaz de ações inimagináveis. O autor ressalta que não basta ter órgãos de sentido, é preciso aprender a fruir com o mundo através deles. Assim, sobre a humanização dos sentidos, ele proclama:

Os sentidos! Que prazeres extraordinários eles nos dão! É verdade que em sua situação bruta – antes de sua educação! – Os sentidos somente atendem às necessidades elementares de sobrevivência. Um homem faminto não é capaz de fazer distinções sutis entre gostos refinados: angu ou lagosta, tudo é a mesma coisa. Seu corpo vive sob o imperativo bruto de comer. (ALVES, 2018, p. 31).

Tal como Marx (2004), Alves (2018) afirma que os sentidos dos animais apresentam apenas função prática, são meios de vida, mas os sentidos humanos, saindo desta condição animal-bruta, convertem-se em refinados, indo além de suas funções práticas, tornando-se sensíveis ao estar com o mundo e com nossos pares, descobrindo prazeres e sentidos que permitem que ultrapassemos a lógica capitalista e deixemos de “usar” o mundo, para fruir com o mundo.

Para Augusto Boal (2009a), que também se influencia pelos pensamentos de Marx, todos os seres humanos possuem duas formas interligadas de expressar seus pensamentos: o Pensamento Sensível, que é estruturado de forma não verbal, através da imagens e sons; e o Pensamento Simbólico, que é expresso pelas palavras, tendo como expressão máxima a Língua. Ambos são complementares e essenciais para a libertação dos oprimidos. Para o autor, é por meio desses dois tipos de pensamentos que as ideias da classe dominante penetram em toda a sociedade, legitimando a estética e os valores dominantes que se querem únicos. É assim, através do pensamento sensível e simbólico, que os opressores legitimam e executam sua opressão.

Por consequência, é também por meio da conjunção do pensamento sensível e do pensamento simbólico que o oprimido deve apropriar-se da criação artística, criando metáforas para a representação de sua realidade opressiva, de modo que, a partir da conscientização, vislumbre ferramentas para transformar a realidade concreta.

Boal (2009a) acredita que apenas a fruição artística não é suficiente para que as classes oprimidas possam, a partir da arte, transformar a sociedade capitalista e libertarem-se da condição de explorada. É necessário que o oprimido se aproprie dos meios e processos estéticos para dizer a sua própria palavra, criar suas próprias imagens e sons, expressando-se a partir do seu próprio ponto de vista e descobrindo meios para alcançar sua emancipação.

Desde nossa primeira infância somos estimulados por formas sensíveis e simbólicas de comunicação. Mesmo antes do nascimento o indivíduo é instigado a perceber o mundo através das sensações e emoções, e mesmo sem o domínio do pensamento simbólico o bebê comunica-se com o mundo ao seu redor fazendo-se entender e ser entendido. Esse tipo de comunicação Boal denomina como sensível.

Conforme crescemos, nossa sensibilidade torna-se condicionada aos valores que nos são impostos. O pensamento simbólico/racional assume proporções dominantes e nosso pensamento sensível é minimizado e moldado pela ideologia das classes dominantes, atrofiando-se. Augusto Boal (2009a) evidencia que vivenciamos uma guerra dos sentidos que tem como propósito a dominação das subjetividades.

Esse processo de dominação das sensações e sentidos, do pensamento em suas formas simbólica e sensível, relaciona-se com a busca da hegemonia por parte das classes dominantes. Gramsci já sinalizava que o processo de hegemonia se dá

não somente pela força, mas pelo consenso obtido pelas classes dominantes sobre as classes dominadas e oprimidas, fazendo com que os oprimidos incorporem a ideologia dominante como se a tivessem escolhido (SANCTUM, 2012).

Assim, Sanctum (2012) ressalta que tal processo de alienação cultural embrutece e adormece nosso pensamento sensível, hipertrofiando o pensamento simbólico. As produções artísticas da classe dominante não refletem a perspectiva dos dominados, e as propostas que surgem dos oprimidos são rapidamente absorvidas e adulteradas pela classe dominante, que as transformam em mercadoria.

Em nossa sociedade, o pensamento simbólico, expresso através da palavra escrita e falada, tem lugar de destaque, sendo reconhecido como fonte de conhecimento; já o pensamento sensível nem ao mesmo é considerado como pensamento. Boal (2009a) ressalta que essa hierarquia também se constitui como estratégia de dominação.

Para o autor, a dominação sensorial se dá através de três eixos: as palavras, as imagens e os sons. Sobre a dominação imposta pela estética dominante, Bárbara Santos (2016, p. 295) afirma

[...] a estratégia nesse caso, estética, teria o mesmo objetivo de outras estratégias baseadas, inclusive na força bruta: a manutenção das relações de poder e de produção de bens materiais e culturais e de saber, alicerçada em uma minoria de produtores e/ou detentores do poder - que controla os meios de produção - e em uma maioria de consumidores. Mesmo sendo essa maioria que produz a riqueza, que a minoria concentra em suas mãos. Para manter uma relação tão injusta, o sistema utiliza as mais variadas ferramentas de convencimento, entre as mais eficazes em tempos de civilização, está estética do opressor.

Portanto, somente com a apropriação destes três elementos (palavras, sons e imagens), compreendendo seus códigos e linguagens, o oprimido poderá conscientizar-se da situação de opressão e expressar seu próprio ponto de vista, criando propostas artísticas e ideológicas contra-hegemônicas. Dessa forma, é necessário que não apenas se desfrute das artes plásticas, da música, da poesia e do teatro, como também que os oprimidos pintem seus próprios quadros, escrevam e executem suas músicas e poesias, e criem o seu teatro, utilizando todos estes meios para representarem-se imgeticamente, inventando sua própria estética e dizendo sua própria palavra. (SANCTUM, 2012).

É certo que, pela perspectiva marxiana, que almeja a necessidade da libertação das qualidades e sentidos humanos, tal fato se daria somente com a extinção da

propriedade privada, pois, a partir desta, as formas de produção e trabalho desenvolvidas, principalmente no regime capitalista, conduzem à alienação do trabalhador, substituindo todos os sentidos humanos pelo sentido de ter, marcado pelo utilitarismo e eficiência.

Mészáros, em “A educação para além do capital” (2008), observa que, nas sociedades capitalistas, as instituições formais de ensino que deveriam advogar pela emancipação completa dos seres humanos, na maioria das vezes, acabam por transmitir os valores e conhecimentos necessários para a manutenção do sistema e a legitimação dos interesses dominantes. Promove-se, dessa forma, um rebaixamento dos sentidos humanos com uma formação pragmática e utilitarista que ao invés de promover a emancipação, coage os indivíduos a internalizarem valores e condutas que os mantenham na posição social que lhes foram impostas, assegurando assim a perpetuação e reprodução de um sistema excludente e injusto.

Durante a formação no Proeja, a corporeidade dos estudantes deve ser considerada, tratando-os como seres humanos integrais dotados de pensamento sensível e simbólico, respeitando sua dimensão afetiva, fisiológica, sensorial, intelectual e emotiva.

Mészáros (2008) reafirma que, para a superação do capitalismo, é necessário que a educação, em seu sentido amplo, assuma um papel de grande relevância, almejando simultaneamente uma construção de novas condições objetivas de reprodução da sociedade que supere o sistema capitalista e, ao mesmo tempo, a automudança consciente dos indivíduos. Nesse sentido, o Ensino Médio Integrado, ao pautar-se no trabalho como princípio educativo, tanto em seu sentido ontológico quanto na formação para o emprego, apresenta-se como uma contribuição para a construção de uma outra sociedade. No entanto, dentro dessa perspectiva é indispensável que os processos formativos considerem o indivíduo em sua totalidade, abrangendo sua corporeidade e potencializando seus sentidos para que sejam capazes de ultrapassar os aspectos pragmáticos, utilitaristas na relação com o mundo, e possam construir formas de trabalho autorrealizadoras.

Como vimos, na concepção boalina, a estética está presente desde o início de nossas vidas, ela surge com o nascimento do indivíduo. Porém por estética o autor não está se referindo a ciência do belo, ela é compreendida numa perspectiva ampla, designando toda comunicação realizada pelos sentidos e intermediada pela

sensibilidade. Assim estética para Boal (2009a, p. 31) é “a organização sensível do caos em que vivemos, solitários e gregários”.

A dimensão estética da educação, ao buscar a ressensibilização do ser humano, e o desenvolvimento de práticas que almejam a construção de novas formas de ver e estar no mundo, afirmando a necessidade de se considerar a concretude do ser humano, contrapõe-se ao pensamento pragmático e neoliberal (SILVEIRA, 2009). Pensamento esse que concebe o corpo como máquina e o trabalhador como mão-de-obra.

Assim, pelo exposto anteriormente, percebemos que em nosso cotidiano quase sempre separamos nosso raciocínio de nossos sentimentos e emoções, situação que se reflete nas práticas educativas. Além desta cisão, Duarte Júnior (1994, p. 13) ressalta que a escola ao segmentar os conhecimentos, e muitas vezes hierarquizá-los, desprezando neste processo os saberes sensíveis, “iniciam-nos, desde cedo, na técnica do esquartejamento mental”. O teatro na educação, por constitui-se como uma linguagem que pode abarcar múltiplas disciplinas, pode contribuir para uma maior integração entre os conteúdos de diversas áreas, assim como para a inserção de dimensões normalmente não consideradas nos processos de ensino e de aprendizagem.

A busca de estratégias que possibilitem a expressão de outras dimensões do humano, como a dimensão afetiva, poética e sensível, relaciona-se intimamente com o enaltecimento de valores que pautam a convivência ética e solidária em sociedade.

Sob esse prisma compreendemos que, a partir dos fundamentos para uma educação dos sentidos, a qual considere a necessidade de uma educação integral, um dos caminhos para a Educação em Direitos Humanos pode se dar a partir da linguagem teatral, pautando-se nos jogos e técnicas do Teatro do Oprimido.

4. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção contextualizaremos de forma sucinta a educação de jovens e adultos no Brasil, abordando primeiramente a educação como um direito e uma possibilidade de os seres humanos conhecerem e reivindicarem os demais direitos sociais, assim como desenvolverem suas potencialidades e a cidadania. Abordaremos também, de forma resumida, as bases para uma educação básica de jovens e adultos integrada à educação profissional. Acreditamos que é de fundamental importância para a pesquisa em questão o conhecimento dessa modalidade de ensino, inclusive refletindo sobre os limites da profissionalização para a inserção ou manutenção produtiva dos sujeitos em um universo de trabalho cada vez mais precarizado e excludente. Consideramos que tal abordagem é necessária para que possamos estabelecer as relações entre a Educação em Direitos Humanos e o Teatro do Oprimido direcionado aos sujeitos do Proeja.

4.1. Educação de jovens e adultos como um direito

A educação configura-se como um direito fundamental de todos os seres humanos, não somente de crianças e adolescentes, e é aspecto essencial para o exercício da cidadania e para a inserção no universo do trabalho. Gadotti (2009, p. 17) aponta que

[...] a educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessitando apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento.

Historicamente, a educação voltada para os sujeitos que não tiveram acesso a instituições de ensino na idade considerada como regular é ofertada de maneira precária na sociedade brasileira. O direito à educação consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em nossa Carta Magna, ainda não se efetiva como um direito universal. De forma análoga a uma série de direitos, que apesar de prescritos são constantemente violados, a educação apresenta-se como direito de alguns e não-direito de muitos, seja por terem abandonado as instituições de ensino, por inúmeros motivos, ou mesmo por nunca terem ingressado em uma.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, não paginado), em seu artigo 26, afirma:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos étnicos ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Assim, o direito à educação, tal como expresso na DUDH, constitui-se não apenas no direito ao acesso à educação, mas a participação em práticas educativas que promovam o pleno desenvolvimento da personalidade humana e possibilitem o reconhecimento, fortalecimento e luta pelos demais direitos. Nessa perspectiva, o direito à educação, que se constitui como um direito de todos os seres humanos independentemente da idade que apresentem, inicia-se na alfabetização e no direito amplo à educação básica, no entanto, não pode encerrar-se neste, devendo possibilitar o prosseguimento dos estudos nos níveis seguintes.

Em relação a legislação brasileira, a defesa por uma educação básica para todos se formaliza na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito social subjetivo, promulgando em seu artigo 208 o direito à educação como dever do Estado que será garantido mediante a oferta de educação básica gratuita e obrigatória a todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria. No entanto, diversos autores, dentre eles Moura (2014), Frigotto (2013), Machado (2009), Haddad e Di Pierro (2000) e Gadotti (2009), apontam que as políticas públicas voltadas para esta área são historicamente marcadas por rupturas e descontinuidades, apresentando-se insuficientes para o cumprimento integral de tal direito.

De acordo com estes autores, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil constitui-se em um campo marcado por diversos projetos, programas e campanhas, muitas vezes com ações governamentais pontuais e ineficazes, que se apresentam como soluções assistencialistas e compensatórias, em sua grande maioria voltadas para a alfabetização e que, desconsiderando as especificidades e relevância desta modalidade de ensino, acabam por negar a efetivação de um direito proclamado.

Desse modo, os sujeitos que não tiveram acesso, enquanto crianças e adolescentes, à educação formal são ainda mais penalizados por nossa fragilidade na implementação de políticas duradouras nesta área, pois foram excluídos do acesso à escola na idade estabelecida como regular e muitas vezes continuam à margem dos processos educativos por falta de vagas ou de uma educação de qualidade na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A simples necessidade de se pensar uma educação para os sujeitos que não tiveram condições de acesso ou permanência nas instituições de ensino enquanto crianças ou adolescentes já revela a negação do direito à educação e coloca a EJA como uma possibilidade para que não se perpetue essa condição de não-direitos destes sujeitos (PAIVA, 2006).

Machado (2009) ressalta que a questão da escolarização de jovens e adultos já está colocada para a humanidade há pelos menos três séculos, pois com o sistema capitalista as instituições de ensino passam a ser vistas como elementares na preparação de mão de obra.

No Brasil, a educação de adultos remonta à época colonial e imperial, na qual os religiosos eram os responsáveis pela difusão do evangelho e por uma educação orientada ao “respeito e a obediência tanto ao colonizador português, como também aos ofícios rudimentares para o trabalho” (MOURA, 2014, p. 34)

Segundo Moura (2014), ao longo da história brasileira, o direito à educação nem sempre esteve prescrito e muito menos implementado automaticamente a partir de leis e do entendimento do Dever do Estado em sua garantia e efetivação.

O tema da educação de jovens e adultos, principalmente com foco no analfabetismo entra com maior força na pauta nacional após a Segunda Guerra Mundial. Assim, as discussões mundiais sobre o tema, que antes se centravam numa perspectiva meramente utilitarista, preocupada com a formação de mão-de-obra, voltam-se também para a ideia de educação como direito e para expectativas de que as mães escolarizadas pudessem contribuir com a luta por direitos sociais para seus filhos, inclusive o direito à educação. (MACHADO, 2009).

Nesse contexto, a DUDH, de 1948, ao incorporar a educação como direito de todos, irá influenciar a formulação de políticas e propostas voltadas para a educação de adultos ao redor do mundo. No Brasil, o foco principal dos programas direcionavam-se à erradicação do analfabetismo. Uma das primeiras campanhas

financiada e tutelada pela União no combate ao analfabetismo surgiu em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (VIANA, 2016).

Outros projetos e campanhas, implementados pelos governos e também por organizações da sociedade civil, foram desenvolvidos nas décadas seguintes, no entanto, as ações enfocavam práticas assistencialistas, com programas e campanhas pontuais, sem continuidade, em sua maioria ineficazes, não se constituindo como políticas de Estado.

A partir de 1961, Paulo Freire, envolvido com projetos para a alfabetização de adultos, ganha notoriedade pelo desenvolvimento de um método que considerava as especificidades deste público, baseado no diálogo e na participação ativa dos educandos. Seu método mostra-se eficaz tanto no processo de alfabetização quanto no desenvolvimento de uma consciência crítica dos sujeitos. Para o educador, a alfabetização era o primeiro passo para a educação de adultos, no entanto, esta não deveria encerrar-se aí.

Em 1964, é instituído no Brasil o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) pelo governo de João Goulart. Tal programa adotou o método Paulo Freire e visava a erradicar o analfabetismo no país, no entanto, sua continuidade foi interrompida pelo golpe militar brasileiro. O governo dos militares propôs no lugar do PNA, que se orientava por uma concepção progressista, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Implementado em 1967 e com duração até 1985, o programa almejava, além de alfabetizar a população urbana de 15 a 35 anos, a propagação ideológica dos valores do regime militar. Concomitante ao desenvolvimento do MOBRAL, a implementação da LDB de 1971 instituiu o Ensino Supletivo. Direcionado a adultos e jovens que não haviam concluído a escolarização, o projeto apresentava concepções ideológicas diametralmente opostas ao PNA, e constituía-se de processos de caráter compensatório e forte tendência tecnicista (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Estes são apenas exemplos de como as políticas voltadas para a educação de jovens e adultos foram marcadas por processos de rupturas e constituíam-se como programas de governo e não de Estado, normalmente compostos de propostas reducionistas do processo de escolarização que não almejavam uma formação integral dos sujeitos.

Assim, apesar de termos conquistado avanços quantitativos, desde a década de 1990 na universalização da educação básica, com a obrigatoriedade do ensino fundamental e progressiva ampliação da oferta no ensino médio, a Educação de

Jovens e Adultos não acompanhou tal cenário. Frigotto (2013) ressalta que as políticas educacionais voltadas para este público, em sua grande maioria, apresentam-se com tendências a um atendimento pontual e paliativo, voltadas para o alívio da pobreza, não efetivando plenamente nem a escolarização e tampouco a formação profissional destes jovens e adultos.

Apesar da constituição de 1988 estabelecer o direito à educação aos sujeitos que não tiveram acesso a ela na idade dita regular, somente em 1996, com a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser reconhecida legalmente como uma modalidade de ensino com características próprias integrada ao ensino básico comum. No entanto, sobre o financiamento desta modalidade Moura (2014, p. 33) salienta:

[...] em 1996, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) exclui a EJA da garantia dos recursos do Fundo. Mas em 2007 o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) inclui a EJA na garantia dos recursos públicos para a educação, mas de uma maneira subalternizada. Neste caso, as regras que definem que para a EJA os valores são menores do que para o ensino médio regular.

Assim, ao mesmo tempo que a LDB reconhecia a educação como direito de todos os cidadãos, incluindo aqueles que não tiveram acesso na idade regular, contraditoriamente, as formas de financiamento da educação ou não inseriram a EJA ou o fizeram considerando-a como uma modalidade inferior.

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio- Contínua referentes ao segundo trimestre de 2019² (IBGE, 2020), possuímos, no período em questão, 17 milhões de cidadãos analfabetos. Tal número evidencia a exclusão e a desigualdade que imperam em nosso país. O nível de instrução entre pessoas com 25 anos ou mais, idade na qual já se poderia ter concluído o processo regular de escolarização, revela que, no Brasil, mais da metade desta população não havia completado a escolarização básica e obrigatória até o ano de 2019. Assim, apesar do crescimento do nível de instrução da população nas últimas décadas, ainda é expressivo o número de cidadãos que por um motivo ou outro foram excluídos do direito social e subjetivo à educação, um direito fundamental, pois configura-se como instrumento para o desenvolvimento do pensamento crítico e a instrumentalização

²Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acessado em: 25 nov. 2020.

para a conscientização e a reivindicação dos demais direitos negados, tais como à saúde, à cultura, ao trabalho digno, ao lazer, dentre outros.

Os dados sobre a evasão e o abandono escolar também são preocupantes. Entre os jovens de 14 a 29 anos, idade na qual já seria possível haver completado a escolarização básica, 20,2% dessa parcela da população não concluíram o ensino médio, seja por ter abandonado a escola ou por sequer ter ingressado em uma. São 10,1 milhões de jovens e adultos nessa condição. O principal motivo apontado para o abandono escolar entre os jovens e adultos de 14 a 29 anos foi a necessidade de trabalhar, 39,1% apontaram esta condição como o principal motivo, seguido da falta de interesse pelos estudos (29,2%) e a gravidez (9,9%), este último apontado somente pelas mulheres.

Dessa forma, notamos que a ampliação da oferta de vagas no ensino fundamental, com praticamente a universalização do acesso a esta etapa da escolarização, não foi suficiente para garantir a permanência de todos os adolescentes matriculados.

Gadotti (2009) reforça que a educação é um direito social que deve abranger a todos, independentemente da idade. Muitos jovens e adultos que não conseguiram concluir a escolarização básica tiveram este direito negado na idade “regular” e muitas vezes as condições de oferta e formação na modalidade EJA, tanto no nível fundamental, quanto médio e profissionalizante, acaba por negar por uma segunda vez o acesso e permanência destes sujeitos nas instituições de ensino, pois apresentam-se em número insuficiente de vagas, com um ensino com pouca conexão com a vida e rotina dos estudantes e horários pouco flexíveis para o aluno trabalhador. Para o autor, “negar uma nova oportunidade a eles é negar lhes, pela segunda vez, o direito à educação. O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural” (GADOTTI, 2009, p. 14).

Através da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997), produzida pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia V), representantes governamentais e educadores de diversas nacionalidades reafirmaram a Educação de Adultos como um direito de todos, apontando a importância de temas ligados a cultura da paz e educação para a cidadania e para a democracia, diversidade cultural, desenvolvimento sustentável e transformações na economia, dentre outros.

De acordo com a Declaração, a educação nesta modalidade é compreendida como uma educação continuada ao longo da vida que deve congrega as aprendizagens em ambientes formais e informais, necessitando apresentar caráter de complementaridade e continuidade, processos nos quais as pessoas desenvolvem suas habilidades e conhecimentos, assim como sua formação técnica, direcionando-as para “satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade”. (UNESCO, 1999, p.19).

É importante ressaltar que a educação se constitui como um processo vinculado às demais questões sociais, nossa sociedade é marcada por uma profunda desigualdade socioeconômica, assim sendo, muitas famílias são obrigadas a compor sua renda familiar com o trabalho dos jovens, e muitas vezes das crianças, privando-os do tempo de viver a infância e a juventude, como também do direito a educação básica. Muitos destes jovens, após diversas experiências de precarização no trabalho, de falta de oportunidades laborais e da experiência amarga do desemprego, retornam à escola na modalidade EJA acreditando que a baixa escolaridade é causa exclusiva do não acesso a bons postos de trabalho (BRASIL, 2007).

Porém, em nossa sociedade, a oferta de uma educação precarizada para um enorme contingente de sujeitos que compõem a classe trabalhadora, ou mesmo a privação do direito à educação, mostra-se coerente com o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo flexível e predatório, assim como com os rumos do universo de trabalho cada vez mais flexível, precário e excludente, pois esta população alijada de seus direitos básicos tem o papel de

[...] constituir um exército de reserva e contribuir para exercer uma constante pressão de baixa sobre os salários dos que têm emprego e funcionar como armazém humano para equilibrar as oscilações conjunturais da demanda de mão-de-obra. (BRASIL, 2007, p. 24).

Essa realidade opressiva exige uma outra lógica de formação, não centrada no paradigma neoliberal e nos interesses imediatos do mercado de trabalho, uma formação que vise a construção de uma nova sociedade, na qual os conhecimentos produzidos coletivamente estejam voltados para solucionar as questões apresentadas pelas pessoas e comunidades privadas do acesso aos bens materiais e culturais produzidos historicamente (GADOTTI, 2009).

Gadotti (2009) afirma que para atender plenamente o direito à educação para todos, principalmente para os jovens e adultos que não tiveram acesso a este direito

na idade dita regular, é necessária uma perspectiva ampla da educação, negando as concepções neoliberais, pois

[...] o neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo nossas identidades às de meros consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação. O núcleo central dessa concepção é a negação do sonho e da utopia, não só a negação ao direito à educação integral. Por isso, devemos entender esse direito como direito à educação emancipadora. (GADOTTI, 2009, p. 18).

Assim, uma educação emancipadora na EJA deve atender não apenas a necessidade de profissionalização, mas antes disso proporcionar aprendizagens que potencializem o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, tanto nas suas dimensões intelectual, profissional, quanto afetiva, ética e estética.

Segundo o Documento Base do Proeja (2007) a formação no EJA como formação continuada, que deve atender as necessidades dos educandos, engloba uma ação reparadora e equalizadora – reparadora ao assegurar o direito à educação àqueles que foram privados desse direito e equalizadora na

[...] perspectiva de uma formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de omnição de homens e mulheres e de produção cultural. (BRASIL, 2007, p. 42)

Assim, a ideia de formação para o exercício da cidadania, na perspectiva assumida pelo Documento, vai além da necessidade de alfabetização e não se resume a qualificação profissional, com a instrumentalização dos sujeitos para a inserção num universo laboral excludente e precarizado.

É importante ressaltar que, ao se tratar do direito à educação para jovens e adultos, não podemos desvinculá-lo dos demais direitos humanos, pois, tal como expresso na DUDH, os direitos são interdependentes e indissociáveis, assim, a promoção da educação, principalmente numa perspectiva emancipadora, será propulsora da luta e da defesa de outros direitos.

4.2. Bases do ensino médio integrado no Proeja

Considerando-se o exposto no tópico anterior, percebe-se que a educação de jovens e adultos, na maior parte das práticas e políticas implementadas no Brasil, voltou-se para a questão do analfabetismo e representou experiências sem continuidade ao longo do tempo, na maioria das vezes com propostas reducionistas e que não consideravam uma formação integral do sujeito.

O direito à educação, tal como expresso na DUDH, ensejando uma formação ampla, que abarque as múltiplas dimensões do ser e o fortalecimento dos demais direitos, não pode se reduzir à alfabetização ou somente à preparação para a inserção produtiva no universo do trabalho. Ele deve se constituir, também, como um direito dos jovens e adultos que não cursaram a educação básica na idade considerada apropriada, a oportunidade de terem uma formação ampla, com acesso às diversas linguagens humanas, incluindo as linguagens artísticas.

Machado (2009) ressalta que as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica tiveram trajetórias muito diversas na história das políticas educacionais brasileiras. Enquanto o EJA caracterizou-se com propostas para redução do analfabetismo com ofertas compensatórias, a Educação Profissional voltou-se para o atendimento das demandas do desenvolvimento do capital, com o treinamento da mão de obra, principalmente para o setor industrial, através de um enfoque reducionista e instrumental. Apesar das trajetórias distintas, muitas vezes, o público de tais modalidades é o mesmo: trabalhadores adultos que não conseguiram dar continuidade aos estudos e almejam qualificação profissional. A implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas de qualidade que unifiquem a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica e na educação básica, constitui-se um desafio (RAMOS, 2010).

Moura (2014) ressalta que o direito a uma educação de qualidade deve ser compreendido como um direito igualitário de todos, tanto dos adolescentes que cursam o ensino médio regular quanto dos jovens e adultos que procuram a modalidade EJA.

É partir das concepções de formação integral e omnilateral, tendo como eixos norteadores os pensamentos de Marx e Gramsci, que Ramos (2008; 2010) concebe a possibilidade de se estabelecer bases realmente transformadoras para a educação em geral, e também para a educação de jovens e adultos.

Para a autora, a integração da educação básica à profissional, seja ela no ensino médio regular ou na EJA, deve ter como princípio filosófico fundamental a formação humana omnilateral, que se expressa na integração das diversas dimensões da vida, sendo as principais o trabalho, a ciência e a cultura, no processo de formação dos estudantes e trabalhadores. A integração nesse sentido,

[...] implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2008 p.3).

Nessa perspectiva, a ciência constitui-se em conhecimentos produzidos pelos homens e pelas mulheres, através de sua ação transformadora na natureza e em si mesmos, e que são validados socialmente pois ajudam a compreender e intervir na realidade. Assim, a autora concebe uma relação intrínseca entre ciência e trabalho, pois foi a partir da ação humana de interação e transformação da realidade, ou seja, o trabalho em seu sentido ontológico, que os conhecimentos científicos foram e são produzidos.

A cultura representa outro aspecto da vida que deve estar presente nos processos formativos. Ela representa os valores simbólicos e éticos compartilhados pelos diversos grupos sociais e expressos na produção e organização de ações e produções estéticas e artísticas (RAMOS, 2008).

Candau *et al.* (2014, p. 33) situa a cultura como elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas de Educação em Direitos Humanos, compreendendo-a de forma ampla como “processo contínuo de criação e recriação coletiva, de atribuição de sentido, de interpretação do vivido”. Trata-se, assim, de um fenômeno plural e com variadas expressões que conforma imaginários e subjetividades.

O teatro, assim como a arte em geral, por ser uma das dimensões do fazer humano, se apresenta como potência para todos os homens e mulheres. Os processos educativos, inclusive os formais, devem contribuir para que os sujeitos se apropriem das linguagens e códigos através do quais se produz arte. Augusto Boal (2009b) ressalta a importância do reconhecimento das múltiplas culturas em nossa sociedade e do desenvolvimento e fortalecimento de estéticas próprias dos oprimidos, afirmando que como um primeiro passo neste caminho, é preciso reabilitar nossos

sentidos e desenvolver a capacidade de criação de metáforas que expressem nossa própria realidade, e não somente reproduza uma arte burguesa, que não atende aos interesses das classes trabalhadoras. Para o autor, somos levados a consumir os produtos culturais hegemônicos que muitas vezes servem apenas para manter a dominação. Assim, a formação integral, considerando-se a pluralidade cultural como um dos pilares fundamentais na articulação dos conhecimentos, não pode negligenciar o fazer artístico e a produção estética.

A intrínseca relação entre trabalho, ciência e cultura expressa a ideia do trabalho como princípio educativo, que deve guiar as práticas no Proeja e possibilitar a compreensão do ser humano como produtor de sua realidade, o qual pode, portanto, apropriar-se dela e transformá-la (RAMOS, 2008). A compreensão da realidade como processo histórico forjado pelas mãos humanas e, portanto, passível de modificação, também embasa os fundamentos do Teatro do Oprimido.

Para Engels (1990) o trabalho, visto como a capacidade da espécie de modificar a natureza para atender suas necessidades, foi a condição básica para o desenvolvimento de toda vida humana, sendo através dele que o ser humano se humanizou. Ainda hoje, é através do trabalho que os homens e as mulheres produzem a si mesmos.

Dessa forma, o trabalho não é apenas a prática econômica, que nas sociedades capitalistas expressa-se como trabalho assalariado, mas é antes disso uma “ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade” (RAMOS, 2008, p. 3-4). Assim, trabalho, em seu sentido ontológico, é produção, criação, realização humana.

Gramsci (1982) sinaliza que a escola deve articular os conhecimentos em torno do trabalho, pois esta é a categoria central na organização da sociedade, tanto na estruturação dos sujeitos, quanto dos objetos. Assim, deve-se promover a aproximação entre educação e trabalho, almejando despertar nos educandos uma nova concepção de trabalho e mundo.

Sabóia (1990) ressalta que, na perspectiva gramsciana, devem ser ofertadas aos estudantes as matrizes de pensamentos que permitem compreender as condições concretas de vida, possibilitando acesso aos conhecimentos científicos e sociais indispensáveis para se apreender e se enfrentar a realidade objetiva e histórica, cujo eixo central encontra-se no trabalho. Isso significa ultrapassar os pré-conceitos e conhecimentos do senso comum. Nas palavras de Gramsci:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma dos esforços e dos sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projetam no futuro. (GRAMSCI, 1982, p. 130).

Portanto, numa formação integral, o trabalho deve ser o eixo principal, norteando todas as práticas pedagógicas e possibilitando aos jovens e adultos uma compreensão da produção histórica da realidade que atenda às necessidades humanas.

Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015) para Marx e Engels, além do trabalho como princípio educativo, uma formação politécnica ou omnilateral do ser humano deveria compreender a educação mental, a educação física e a tecnológica. A educação intelectual, nesse contexto, abrangeria todos os saberes culturalmente relevantes, a educação tecnológica não se resumiria ao aprendizado de diversas técnicas, mas sim à compreensão destas ao nível intelectual, e, por fim, a educação física, sendo uma educação do corpo, integrando corpo e mente, percepção/sensação e raciocínio, utilizando os órgãos de sentido para fruir com o mundo.

Araújo e Frigotto (2015) definem o ensino integrado como uma proposição pedagógica comprometida com a formação inteira, que promova o desenvolvimento das amplas faculdades físicas e intelectuais do sujeito, favorecendo a ampliação da compreensão do mundo e a capacidade de compreensão da realidade específica em relação com a totalidade social. A compreensão de um ensino integrado, que promova a formação integral, requer a recusa de perspectivas pragmáticas que ofertam apenas conteúdos mínimos para atender as necessidades imediatas do sistema de reprodução do capital e, portanto, formam sujeito cindidos, assim como a recusa de perspectivas que, considerando o corpo apenas como uma máquina produtiva, atribuindo valor maior ao trabalho intelectual e desconsiderando os saberes sensíveis.

A EJA, por sua função reparadora de devolver o direito à educação aos jovens e adultos que o tiveram negado, não deve, na junção da educação básica com a profissionalizante, assumir um caráter tecnicista e converter-se numa educação profissional compensatória e substituta da educação básica. No entanto, em nossa

realidade social, na qual crianças e adolescentes são privados do direito à educação, por inúmeros motivos, e muitas vezes retornam às instituições de ensino buscando melhorias, inclusive materiais, em suas vidas, a educação para estes sujeitos deve vincular-se diretamente às suas necessidades, sendo uma delas a possibilidade de formação profissional, o que também se configura como um direito humano. Assim, para os jovens e adultos que retornam às escolas, ao mesmo tempo que se deve assegurar o direito à educação básica e o direito de, através da educação, reconhecerem-se como cidadãos e trabalhadores, deles são demandadas habilidades técnicas e saberes profissionais para sua inclusão ou permanência no universo do trabalho, devendo o Proeja abarcar estas duas demandas da formação. (RAMOS, 2010)

Ramos (2010) pontua que as concepções de uma formação integral no Proeja encontram alguns desafios, pois, diferentemente da educação regular, na qual a formação precede a inserção produtiva dos sujeitos, no caso de jovens e adultos que retornam à escola a relação com o trabalho é imediata, sendo muitas vezes anterior à própria relação com a escola. Para esses sujeitos, o sentido da instituição de ensino não está apenas em proporcionar os conhecimentos necessários para a compreensão sócio-histórica da vida em sociedade, mas em auxiliá-los a enfrentar os desafios reais que se colocam em sua realidade concreta, muitas vezes ligados à necessidade de se qualificarem para o mundo do trabalho, seja para permanecer em seus empregos, seja para se inserir em novos postos. A autora ressalta:

A vida contemporânea tem aumentado significativamente os desafios que implicam essa relação. A reestruturação produtiva, somada às perdas dos direitos sociais, ameaça os trabalhadores com o desemprego, deles exigindo maior flexibilidade para enfrentar tanto as mudanças internas ao trabalho – caracterizadas pela automação da produção e dos serviços e pelos novos paradigmas de gestão –, quanto às externas, configuradas pelo trabalho precário, de tempo parcial, autônomo, desregulamentado, etc. (RAMOS, 2010, p. 76)

Assim, para lidar com os desafios impostos, a educação de jovens e adultos deve considerar a dimensão econômica nos processos de formação para os sujeitos trabalhadores, sem, no entanto, o direito à educação se restringir a um ensino instrumental de formação para o trabalho.

Ramos (2010) evidencia ainda que a compreensão do trabalho apenas em sua dimensão econômica reduz as práticas na educação profissional de adultos a uma preparação instrumental para o mercado, não se apresentando como um projeto que

visar a educação integral. No entanto, um projeto de formação que não considere as necessidades de preparação para o universo laboral também não atende as reais necessidades dos educandos. Assim, a autora afirma que

[...] um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas não as considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais. Outro projeto, que tome o trabalho somente em sua dimensão econômica e fetichize a educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho, imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais, reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos. (RAMOS, 2010, p. 77).

Dessa forma, devido ao fato do trabalho se apresentar como realidade e necessidade imediata para os estudantes da EJA, políticas e programas que foquem exclusivamente na conclusão da educação básica não são suficientes, como também não o são processos de formação centrados somente em atender as necessidades da formação para o universo do trabalho.

Ademais, o contínuo declínio das vagas de emprego e a crescente precarização do trabalho através de inúmeras formas – dentre elas o crescimento da informalidade e da terceirização, o aumento das formas flexibilizadas de trabalho e do desemprego estrutural – apresentam-se como enormes desafios para se pensar os limites da profissionalização no Proeja. Segundo o Documento Base desta modalidade de ensino (BRASIL, 2007), é preciso tornar a formação dos jovens e adultos mais abrangente, instrumentalizando-os para múltiplas possibilidades de inserção no universo laboral, assim como para questionar e refletir criticamente sobre a socialização e as formas de trabalho constituídas historicamente nas sociedades capitalistas.

Ainda que iniciativas que almejem uma formação integral do estudante-trabalhador, aliando uma formação ampla com a profissionalização, sejam necessárias e imprescindíveis, elas se desenvolvem num contexto de crescente violação de direitos sociais e de progressiva regressão das conquistas realizadas a partir das lutas sociais por reconhecimento de direitos e garantias. Dessa forma, tais políticas apresentam cada vez mais limites na proposta de integração destes jovens e adultos ao mercado de trabalho, pois o desemprego estrutural e a exploração dos trabalhadores pelo crescente aumento da precarização do trabalho apresentam-se hoje como elementos estruturantes do capital.

Assim, é imprescindível que as práticas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos que integram a educação básica com a educação profissional estejam comprometidas com a

[...] educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível. (BRASIL, 2007, p. 32).

Dessa forma, o desenvolvimento de uma base educacional sólida vinculada com a formação profissional, tendo como perspectiva a formação integral do estudante, deveria ser o objetivo máximo dos cursos técnicos integrados. Certamente a dimensão técnica da formação profissional deve ocupar papel de destaque em qualquer projeto educacional de Jovens e Adultos. No entanto, um projeto que almeja uma formação integral do ser humano deve, ainda mais na Proeja, recolocar a centralidade dos processos educativos na dimensão humana. Ramos afirma que para isso os educandos devem ser considerados como sujeito. Nas palavras da autora:

Sujeitos esses concretos, que têm o direito de se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade e produzir cultura, no sentido não de se adequarem à realidade dada, mas de compreendê-la, apropriar-se de seus potenciais e transformá-la. Espera-se que um projeto educacional com esses princípios pode estar comprometido efetivamente com a superação das desigualdades e das injustiças sociais. (RAMOS, 2010, p. 77).

Nessa concepção, a educação apresenta papel de destaque primeiramente na promoção do acesso dos excluídos a espaços de reivindicação e luta pela dignidade humana. Assim, retomando Mészáros (2008), ao mesmo tempo que a educação formal, dentro do metabolismo do capital, transmite e legitima os valores dominantes, fornecendo os conhecimentos necessários para a reprodução do sistema, promovendo a internalização pelos indivíduos do papel que o *status quo* lhe atribui na hierarquia social e perpetuando um sistema excludente e injusto, as instituições de ensino também podem configurar-se como armas de *contrainternalização* dos valores hegemônico, promovendo a autolibertação e emancipação dos indivíduos.

Para Costa (2016), o trabalho como princípio educativo, tem por objetivo não apenas instrumentalizar o indivíduo para a inserção no processo produtivo através da oferta de conhecimentos técnicos-científicos, mas também ofertar uma visão crítica das relações sociais de produção e sobre o próprio trabalho. Tal afirmativa é especialmente válida para o Proeja. Assim, segundo Herrera Flores (2009), ao ter

ciência de que somos explorados ou excluídos do acesso aos bens sociais produzidos pelo nosso trabalho, podemos aceitar passivamente tal situação ou lutar para construção de alternativas.

Percebemos que a própria oferta do Proeja, que se tornou obrigatória nas instituições da rede federal de ensino, apresenta-se como um espaço de conquista de direito a uma parcela da população que teve o direito à educação negado na idade considerada regular. Ao utilizar-se da infraestrutura e dos docentes dos institutos para a oferta de uma modalidade de ensino negligenciada historicamente, a qualidade do EJA eleva-se, possibilitando aos sujeitos jovens e adultos a ocupação de um espaço antes distante, quase inacessível a eles.

Vale destacar que o direito à educação, por seu papel fundamental na constituição humana, configura-se como um direito que possibilita o reconhecimento e a luta pelos demais direitos negados. Assim, numa perspectiva de formação integral, considerar as opressões vivenciadas por esses sujeitos no espaço de trabalho e a discussão sobre a dignidade no labor, dentro da perspectiva da Educação em Direitos Humanos, pode apresentar-se como uma importante ferramenta para a discussão, a problematização e a conscientização das violações dos direitos necessários à dignidade humana, além do vislumbre de alternativas.

O Teatro do Oprimido na educação de Jovens e Adultos, em especial no Proeja, pode auxiliar a abertura de diálogos com a realidade e com a história de vida destes estudantes, ao construir espaços de compartilhamento e debate sobre as experiências vividas, além de promover a construção de uma autoestima positiva para esses sujeitos tantas vezes invisibilizados na sociedade. Assim, no processo educacional, considerar suas experiências que os estudantes trazem em seus corpos, seus sonhos e anseios é de fundamental importância. O documento base do Proeja assinala que:

[...] a educação [...] deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem (BRASIL, 2005, p. 17 apud BRASIL, 2007, p. 43).

Além de se considerar os conhecimentos que os jovens e adultos do Proeja possuem, deve-se resguardar a eles o direito de se reconhecerem como produtores de cultura e arte, assim como de conhecerem e se apropriarem das linguagens artísticas produzidas pela humanidade.

O Teatro do Oprimido também pode ser útil para os sujeitos apropriarem-se de suas histórias e conflitos, pois o TO, ao criar uma imagem do real e expor nela conflitos e situações de opressão, concede aos sujeitos a possibilidade de interferirem na imagem, que é real enquanto imagem, e modificá-la, sendo sujeitos da ação (SANTOS, 2016, p. 78). Possivelmente, modificando as imagens, possam sentir-se mais seguros e aptos para pensar estratégias para modificar o real e transformar a realidade.

Evidentemente que o Teatro, com a compreensão de opressões pela via da linguagem cênica, não muda a realidade, mas ele deve estar presente numa educação integral porque, em primeiro lugar, é uma linguagem e fazer humano que possibilita o desenvolvimento de áreas não privilegiadas pela educação escolar tradicional, considerando a corporeidade dos educandos. Em segundo lugar pois pode auxiliar nos processos de emancipação dos sujeitos ao assumirem-se protagonistas de suas histórias, pelo menos no Teatro.

4.3. O Proeja no Colégio Pedro II

Como vimos, o Proeja surge como um projeto contra-hegemônico que visa a contribuir com a oferta de uma educação de qualidade aos que não tiveram esse direito assegurado na idade dita apropriada. Assim, em suas concepções, ele parte do princípio de que o direito à educação deve ser igualitário para todos.

Foi através do Decreto nº 5.478/05 que o Governo Federal implementou o Proeja. Tal decreto foi substituído no ano seguinte pelo Decreto nº 5.840/06, que incluiu a possibilidade de oferta do ensino fundamental nesta modalidade e ampliou as redes que ofertariam o Proeja, incluindo Redes municipais, estaduais, o sistema S e o Colégio Pedro II.

Assim, o Colégio Pedro II, instituição centenária, com forte tradição em uma educação humanista, passa a ofertar o Proeja no ano de 2006. O CP II é a única instituição ligada a rede federal de ensino que oferta prioritariamente a educação básica, apresentando-se assim como uma exceção, pois as demais instituições que compõe a rede ofertam prioritariamente cursos técnicos profissionalizantes.

O acesso aos cursos do Proeja, no Colégio Pedro II, realiza-se mediante sorteio público, possibilitando igualdade na possibilidade de acesso a todos que procuram esta modalidade de ensino, situação diferente da que ocorre nos cursos do Ensino

Médio regular e integrado, que possuem como forma de acesso o concurso. É pré-requisito para acesso aos cursos do Proeja que os candidatos tenham concluído o Ensino Fundamental e tenham no mínimo 18 anos completos na data da matrícula.

Baptista e Julião (2015), ao analisarem o Proeja no Colégio Pedro II, constatarem uma série de fatores que fazem com que as práticas implementadas se distanciem das propostas formuladas no documento base para essa modalidade de ensino e dificultem a implementação real de uma educação na perspectiva integral e omnilateral. Os autores apontam a ausência de um currículo integrado, a falta de formação específica dos docentes que atuam nessa modalidade, a restrição de acesso a espaços da escola que não funcionam no período noturno, o horário de oferta do Proeja, dentre outros fatores.

A implementação do Proeja no CPII restringiu-se à junção das disciplinas do núcleo básico do Ensino Médio às disciplinas de formação específica, ocorrendo nesse processo uma precarização da formação geral, pois houve redução da carga horária das disciplinas do núcleo básico. Assim, a instituição não se caracteriza pela oferta efetiva de uma formação omnilateral. O que se pretende garantir aos estudantes do Proeja é o acesso às disciplinas do núcleo comum, possibilitando uma formação que ultrapasse a oferta de somente uma instrumentalização profissional.

O CPII estrutura-se em Departamentos Pedagógicos, composto atualmente pelos departamentos de Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Artes Visuais; Biologia e Ciências; Ciência da Computação; Desenho; Educação Física; Educação Infantil; Educação Musical; Ensino Técnico; Espanhol; Filosofia; Física; Francês; Geografia; História; Inglês; Informática Educativa; Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Matemática; Química e Sociologia. Acreditamos que tal organização do Colégio em Departamentos, com as disciplinas técnicas agrupadas em um único departamento e as demais disciplinas do núcleo comum com departamentos específicos, se por um lado apresenta inúmeros benefícios, como a possibilidade de aprofundamento nas áreas do saber, por outro, pode dificultar uma estruturação curricular mais integrada. No entanto, vale ressaltar que, ao iniciar a oferta de cursos profissionalizantes, o CPII não contava com um departamento específico para as disciplinas técnicas, estando os docentes que atuavam nestas disciplinas vinculados diretamente à Pró-Reitoria de Ensino. Dessa forma, a própria criação de um departamento específico dentro da instituição representou uma conquista dos cursos técnicos, possibilitando aos docentes maior organização e uma possível melhoria na qualidade de ensino ofertado.

Já em relação à falta de formação específica dos docentes para lecionarem nesta modalidade, percebemos que tal problemática não é exclusiva do Colégio Pedro II, mas uma realidade a ser enfrentada na educação de Jovens e Adultos, quer na rede federal, quer nos estados ou municípios. Vale ressaltar que o Projeto Político Pedagógico Institucional do CPIL (PPPI) afirma que, a partir do ano de 2014, o Colégio institucionalizou, como uma das ações institucionais estruturantes, o “Seminário Permanente PROEJA, voltado aos gestores e docentes participantes nesse segmento, visando a discussão pedagógica e administrativas que envolvem o funcionamento da modalidade” (COLÉGIO PEDRO II, 2018, p. 31).

Acreditamos também que saberes sensíveis e a corporeidade não podem ser ignorados em nenhuma etapa escolar, no entanto, em se tratando de jovens e adultos, muitas vezes trabalhadores, que chegam à escola após um dia intenso de trabalho, é fundamental que sejam ofertadas atividades que envolvam saberes sensíveis e o desenvolvimento de dimensões como a criatividade e a expressão de emoções.

Assim, acreditamos que uma formação integral não pode prescindir das linguagens artísticas e de práticas que considerarem a corporeidade dos estudantes. Segundo o PPPI, que teve vigência até o ano de 2020, nos cursos do Proeja, as disciplinas de Artes Visuais e Educação Física eram ofertadas fora do turno regular dos estudantes e não contabilizavam para a carga horária total do curso. Assim, a disciplina de Artes Visuais era ofertada opcionalmente com carga horária total de 53 horas, situação que se altera com a reformulação dos currículos dos cursos do Proeja no ano de 2019, a partir do qual as disciplinas de Artes, Educação Física e Educação Musical passam a fazer parte da grade curricular obrigatória do Proeja, cada qual com 53 horas de curso ofertadas ao longo da formação discente, com exceção para os estudantes do curso de Assistente Administrativo (que possui dois anos de duração), que não possuem Artes Visuais e Educação Musical como componentes obrigatórios.

Acreditamos que a inclusão na grade curricular obrigatória das disciplinas de Artes Visuais, Educação Musical e Educação Física representa uma importante conquista para a construção de uma educação integral.

5. O TEATRO DO OPRIMIDO

A capacidade de representação, de dramatização é uma habilidade intrínseca a todos os seres humanos. Através dela podemos compreender a vida, compreender as relações de poder que se estabelecem em nosso cotidiano e pensar alternativas para as opressões vivenciadas.

Para Augusto Boal (1996, p. 27), o “teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em situação”. As práticas propostas por Boal almejam proporcionar aos oprimidos o exercício do pensamento sensível e simbólico e através deles a busca da própria libertação. Nesse processo, o foco principal não é o produto artístico, mas a reflexão a partir da estética e a discussão sobre as formas possíveis de transformar a realidade opressora.

Assim, o Teatro e a Estética do Oprimido surgem com o objetivo de desenvolver jogos, exercícios e técnicas que possibilitem aos oprimidos a criação de metáforas que representem sua realidade a partir de suas próprias perspectivas, criando sua própria estética. (BOAL, 2009b)

O teatro na educação, tem como objetivo a contribuição para o desenvolvimento integral do sujeito. Através de uma atividade coletiva e de representações estéticas, ele pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de expressão e ampliação da compreensão do mundo. O teatro dentro das instituições de ensino contribui com o desenvolvimento de relações de cooperação, respeito, solidariedade, além de propiciar espaços que congreguem o intelecto e as emoções/sensações.

Desenvolvi, durante minha atuação como educador, diversas oficinas teatrais dentro do contexto formal de ensino, direcionadas a estudantes do ensino fundamental e médio. Destaco a experiência realizada no *Campus Humaitá II*, do Colégio Pedro II, no ano de 2017.

Como membro do Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP), parte de minhas atribuições referem-se à mediação dos conflitos no espaço escolar e a proposição de atividades lúdicas que incentivem a expressão das emoções, estimulando a cognição e a afetividade dos discentes. Dessa forma, a proposta da oficina foi oriunda de minhas inquietações como orientador educacional, e almejava proporcionar espaços de escuta e reflexão sobre os conflitos vivenciados pelos

estudantes através da linguagem cênica. Assim, o SOEP propôs à direção do *Campus* e à Pró-reitora de Pós-graduação Extensão e Cultura (PROPGPEC), através da Chamada Interna nº 05/2017 de apoio a Eventos Artísticos e Culturais, o desenvolvimento de uma oficina de iniciação teatral ofertada no período noturno aos estudantes dos turnos da manhã e da tarde do *Campus*. A oficina era de livre inscrição e ocorreu com encontros semanais de duas horas de duração no período de 28/06 a 13/12 de 2017. Ao longo dos encontros, desenvolvemos diversos exercícios, jogos e técnicas do TO, abrindo espaço para discutir e problematizar as questões que se mostravam caras aos educandos.

Para a realização da oficina contamos com o apoio da Direção Geral do *Campus*, que disponibilizou espaço físico para o desenvolvimento da atividade. Ao início de cada encontro afastávamos as carteiras e cadeiras para liberar espaço de trabalho. No entanto, os educadores que desejarem trabalhar com o Teatro na escola podem utilizar também outros espaços, como a quadra de esportes e/ou pátio.

Imagem 1 – Aquecimento e desmecanização corporal Oficina de Teatro 2017 – *Campus* Humaitá II



Fonte: fotografia do próprio autor, 2017.

Na imagem acima os participantes desenvolvem um jogo chamado Roda de Ritmos. Com o intuito de integração entre os membros e desalienação dos corpos, os jogos auxiliam no conhecimento e na ampliação das possibilidades expressivas.

**Imagem 2 - Exercícios de conscientização corporal e ritmos de respiração
Oficina de Teatro 2017 – Campus Humaitá II**



Fonte: fotografia do próprio autor, 2017.

Também almejando a desmecanização dos corpos e a ampliação da consciência corporal, desenvolvemos diversos exercícios que trabalhavam os ritmos da respiração, como podemos ver na imagem acima.

**Imagem 3- Jogos de integração
Oficina de Teatro 2017 – *Campus Humaitá II***



Fonte: fotografia do próprio autor, 2017.

A imagem 3 retrata os participantes realizando o jogo 'João Teimoso' com o intuito de ampliar os sentidos, sentido tudo o que se toca, jogo presente no Arsenal do TO.

**Imagem 4 - Preparação de jogos cênicos em grupo
Oficina de Teatro 2017 – Campus Humaitá II**



Fonte: fotografia do próprio autor, 2017.

Grande parte dos jogos foram desenvolvidos no trabalho em grupo, proporcionando espaços de escuta, diálogo e convívio com as diferenças.

O TO pode ser utilizado nas escolas discutindo as situações de opressão enfrentadas pelos estudantes e problematizando temas transversais. Através dos seus jogos e técnicas, é possível proporcionar experiências estéticas, que por meio do diálogo e da desmecanização corporal e mental, almejam ampliar as possibilidades de compreensão das situações opressivas vivenciadas e proporcionar o pensamento (de forma simbólica e sensível), sobre formas possíveis de enfrentamento e modificação da realidade (BOAL, 2009b).

**Imagem 5 - Improvisações com uso da técnica de Teatro-imagem
Oficina de Teatro 2017 – Campus Humaitá II**



Fonte: fotografia do próprio autor, 2017.

Assim, pudemos verificar como a utilização da linguagem teatral mostra-se potente para ressignificar o espaço escolar, ampliar as capacidades expressivas dos educandos e possibilitar espaços para manifestação das emoções, promoção do diálogo, da autonomia e de uma autoestima positiva, possibilitando a reflexão sobre os conflitos vivenciados. Na imagem 5, um grupo de participantes apresenta uma cena criada a partir da técnica de Teatro-Imagem, retratado a relação dos mesmos com os professores. Também foram desenvolvidas cenas sobre a violência dentro da escola e as pressões e cobranças que os adolescentes enfrentam.

Ao final da oficina, todos os participantes a avaliaram positivamente, demonstrando a vontade de dar continuidade ao trabalho. Dessa forma, defendemos as potencialidades que o teatro apresenta para a inserção de saberes sensíveis no processo educativo, assim como a potência dos jogos e técnicas do TO para a discussão das relações de opressão que afetam os educandos, abrindo espaço para uma Educação em Direitos Humanos.

É necessário que o educador que trabalhe com o TO assuma uma postura política de enfrentamento às situações de injustiça e opressão, considerando as circunstâncias objetivas e o contexto em que são produzidas. Sobre o entendimento das opressões na perspectiva do Teatro do Oprimido, Santos (2016, p. 133-134) ressalta que

[...] a opressão se estrutura e se baseia em contextos de injustiças sociais, com desequilíbrio de poder e de oportunidade. Injustiças e desequilíbrios que perpetuam privilégios, que cristalizam condições sociais, que naturalizam segregações que reforçam desigualdades. Injustiças que determinam quem pode ter acesso - e a que custo-, ao direito à expressão e ao conhecimento; a espaços de poder e decisão; aos meios de produção; a bens materiais, culturais e simbólicos; à justiça e a direitos como pessoa humana e cidadã de determinada sociedade. Injustiças que concentram as riquezas produzidas coletivamente e socializam os problemas decorrentes desta concentração. Injustiças que garantem vantagens a grupos de seletos, em contraposição as desvantagens de grupos de oprimidos. A opressão não se refere apenas ao uso dessas vantagens, mas a sua própria existência. Nosso teatro investiga os mecanismos de opressão e as relações entre indivíduos que pertencem e/ou representam grupos sociais.

Os oprimidos, na perspectiva de Boal, só podem ser assim nomeados porque se reconhecem como tal e podem, conjuntamente, articular estratégias para superar esta condição (MORAES, 2015). As relações de opressão resultam da própria constituição histórica e nós, sendo seres históricos, podemos buscar formas de superá-las.

Os jogos, exercícios e encenações do TO sempre assumirão a perspectiva do oprimido e da oprimida. Os “espect.-atores”³, assumindo um duplo entre pessoas e personagens, reconhecem sua condição de oprimido e por essa razão, almejando a transformação da realidade vivida e compartilham com o grupo as dificuldades na busca coletiva da superação da opressão.

Assim, o Teatro do Oprimido é um teatro utópico, comprometido com a construção de uma nova sociabilidade e alinhado com a perspectiva histórico-crítica dos Direitos Humanos. Alessandra Vannucci (2016, p. 321) ressalta que

O que embasa o lance utópico do Boal é uma visão dialética de mundo, em movimento constante, em que qualquer indivíduo pode fazer sua própria história pois reconhece na opressão não um destino individual irremediável e sim uma construção social, com suas contradições e falhas. Uma história que pode ser reescrita. O teatro, isto é, a representação ficcional de determinada conjuntura real, justamente por causa deste duplo regime de visibilidade, capaz de produzir deslocamento e diferença, permite a análise do sistema e a multiplicação de experiências autênticas de luta contra a opressão.

No Teatro Fórum, uma das formas mais populares do TO, as cenas produzidas são executadas entre atores e espect-atores, rompendo-se a convenção clássica teatral que separa ator e espectador e dando ao público o direito de intervir na ação cênica e transformá-la, tornando-se, dessa maneira, pessoa e personagem ao mesmo tempo. A narrativa trabalhada tem um caráter ficcional, porém é embasada nas experiências reais dos participantes. Ela cria uma metáfora, uma imagem do real. Dessa forma, o distanciamento da realidade em si, proporcionado pela encenação, possibilita visualizar a situação opressiva por múltiplas perspectivas, objetivando-a pela linguagem teatral e enriquecendo a experiência pela multiplicidade de olhares, ampliando a visão do real (SANTOS, 2016).

Vannucci (2016) ressalta que nas práticas do TO, os conhecimentos são produzidos e incorporados pelo próprio grupo de participantes que as realizam. Os indivíduos, convidados à ação, agem na ficção primeiramente, para depois terem condições de tornarem-se protagonistas de sua própria vida e da sociedade.

Boal (2009b) estipula alguns procedimentos para os atuantes dessa linguagem teatral. Primeiramente, é necessário conhecer o próprio corpo, reconhecendo suas potencialidades expressivas. Para isso, é preciso desmecanizá-lo, romper com a

³ Termo criado por Augusto Boal para designar a junção de atores (aqueles que agem) e espectadores (aqueles que veem) representado assim, a atuação, o teatro, como vocação ontológica de todos os seres humanos, expressa na capacidade unicamente humana de observar-se em ação. (BOAL, 2009b)

“alienação muscular”, nome dado pelo teatrólogo ao efeito causado pelas repetições mecanicistas realizadas no trabalho cotidiano, e que restringe nossa criatividade e liberdade. Assim, inicia-se o TO com uma série de exercícios e jogos, para que os participantes se tornem cada vez mais conscientes dos seus corpos e de suas possibilidades.

Bárbara Santos (2016, p. 324) ressalta que

A mecanização é consequência da repetição "automatizada" de movimentos e de ações, e da falta do exercício de trocar ideias e de relativizar as próprias opiniões. Movimentos e ações mecanizadas podem refletir e expressar pensamentos mecanizados. Um corpo habituado a fazer o mesmo, por muitas vezes sem variação, acaba se enrijecendo. Opiniões enraizadas que não experimentam o diálogo com outras perspectivas podem se transformar em dogmas. Desmecanizar é buscar possibilidades, investigar o que existe para além das aparências, descobrir-se como potencialidade.

Assim, em um primeiro estágio, os exercícios e jogos do TO almejam a desmecanização física e intelectual, utilizando a dúvida e os questionamentos como elemento reflexivo, e pautando-se, além dos exercícios físicos, no diálogo e na problematização das situações analisadas. É essencial nesse processo que se construa um espaço de liberdade e experimentações, sem pré-julgamentos e críticas inibidoras. Assim, cada participante poderá desenvolver seu pensamento estético e descobrir suas potencialidades criativas.

Em uma segunda etapa são apresentados jogos teatrais que irão ampliar a expressividade corporal, criando imagens, sons e por fim palavras que tornem nossos corpos emissores e receptores de mensagens (BOAL, 2009b).

Num terceiro momento, a linguagem teatral propriamente dita é apreendida e apropriada pelo grupo, e por fim, o teatro é trabalhado como discurso, com a exploração de temas relevantes aos sujeitos envolvidos. Diversas são as formas teatrais utilizadas no Teatro do Oprimido, tais como: Teatro-Fórum, Teatro-Jornal, Teatro-Invisível e Teatro-Imagem. A forma irá depender das necessidades do grupo, considerando o que querem discutir ou quais ações querem experimentar em cena, para posteriormente executá-las em contextos reais.

Ao longo de todo o processo estético, o objetivo principal é

[...] estimular a abertura de canais criativos, a ativação de potencialidades e a descoberta de que cada um é melhor do que supõe. Processo onde som, imagem e palavra se associam em sinestesia estética. Para que a palavra provoque a criação de imagens que a representem. A imagem inspire

sonoridades. O som desperte palavras. A palavra crie sons. A imagem produza a palavra. O som seja traduzido em imagem e palavra. A palavra seja revelada em som e imagens. E a imagem complementada em palavra e em som. E tudo junto ative a artista que vive dentro de cada uma e amplie a compreensão do mundo que a cerca. (SANTOS, 2016, p.326).

Assim, utilizando as palavras, imagens e sons, e com preocupações estéticas, o grupo potencializará sua capacidade de criar metáforas para sua própria realidade, ampliando as formas de representação, compreensão e análise das opressões vivenciadas.

Para Desgranges (2006), o Teatro do Oprimido é uma forma teatral construída com e para os excluídos das práticas democráticas, os sujeitos que são privados do acesso aos bens materiais e imateriais, que sofrem com violências estruturais, sendo eles trabalhadores, negros, mulheres, sujeitos analfabetos, portadores de necessidades especiais, dentre outros.

Dessa forma, o TO se configura como uma ferramenta para ampliação da compreensão do mundo, das relações de poder que se estabelecem na sociedade e de compartilhamento de conhecimentos pelos sentidos, possibilitando a reflexão sobre os problemas sociais (LOPES, 2014).

O produto educacional proposto utiliza parte do Arsenal do TO, apesar de não possuir todos os pressupostos do Teatro do Oprimido, pois no método do TO os próprios participantes devem eleger a problemática que desejam tratar, dentro do contexto de opressões que vivenciam.

Dessa forma, partindo dos pressupostos do Teatro e Estética do Oprimido, das minhas vivências empíricas e dos dados coletados na pesquisa, que relevam os temas mais importantes para a proposta, desenvolvemos um caderno de oficinas pedagógicas com o intuito de promover reflexão sobre os Direitos Humanos no universo do trabalho. Através deste produto educacional almejamos possibilitar aos educadores interessados um conhecimento inicial do TO e a possibilidade de desenvolver junto aos jovens e adultos do Proeja um espaço de diálogo e reflexão sobre as opressões vivenciadas resultantes das formas de trabalho/emprego na sociedade capitalista atual.

5.1. A árvore do Teatro do Oprimido – Uma metáfora para o método

Para uma apresentação didática e sistemática do método do TO, Augusto Boal e os curingas⁴ do Centro do Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (CTO-RIO) desenvolveram a metáfora de uma árvore, um cajueiro de natal.

A árvore, como uma representação viva, compõe uma boa metáfora para um método que também é vivo e em constante desenvolvimento, desenvolvendo-se em relação com a realidade (SANTOS, 2016).

Imagem 6 –Árvore do Teatro do Oprimido



Fonte: Teatro do Oprimido: Raízes e asas – uma teoria da práxis (SANTOS, 2016, p. 152)

As técnicas do TO estão todas ligadas ao mesmo tronco, elas podem se apresentar como práticas independentes, mas estão inter-relacionadas no desenvolvimento do método. As técnicas e jogos foram desenvolvidos e sistematizados por Augusto Boal tanto em seu trabalho no Brasil quanto em sua passagem por outros países ao longo de seu exílio, durante a ditadura militar brasileira.

O TO está fundado nos princípios da ética e da solidariedade, em seu solo encontram-se a filosofia, a história a participação e a política como fundamentos para

⁴ No método do TO o Curinga é quem, compreendendo toda a metodologia, atua como facilitador estimulando, através do diálogo e da maiêutica, a participação dos espect-atores no desenvolvimento dos jogos e exercícios.

compreensão que a realidade não é estática, estando em permanente mudança, e podendo ser alterada.

Apesar da estética do oprimido ser um dos últimos trabalhos desenvolvidos por Boal, é ela que se encontra nas raízes da árvore. Assim, com o intuito de desenvolver uma estética própria dos oprimidos, Boal (2009a) elenca três canais principais que se encontram na base do método, sendo eles: as palavras, as imagens e os sons. Apresentaremos brevemente cada elemento/técnica da árvore:

Jogos e exercícios: no tronco da árvore do TO encontram-se os exercícios e jogos, eles são fundamentais para iniciar qualquer trabalho com essa metodologia, e foram sistematizados por Boal e seus diversos colaboradores ao longo de sua trajetória. Muitos se inspiram em jogos tradicionais e brincadeiras infantis, outros foram criados para atender determinadas necessidades no processo de criação artística. Em seu livro “Jogos para atores e não-atores” (2006), o autor elenca mais de quatrocentos jogos e técnicas que podem atender a variados propósitos. Na construção do Produto Educacional, utilizamos como base jogos e exercícios sistematizados nesse livro.

Os jogos auxiliam na desmecanização do corpo e do pensamento, eles exploram as possibilidades sensoriais e expressivas do corpo humano, também auxiliam na compreensão do teatro como linguagem. Os jogos e exercícios do TO são divididos em cinco categorias, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 – As cinco categorias dos Jogos do TO

I – Sentir tudo que se toca: nesta primeira categoria almeja-se ampliar a consciência corporal, com jogos e exercícios que mobilizem todo o corpo dos participantes, explorando o corpo como um todo e em suas partes. Com os movimentos cotidianos, nossa estrutura muscular torna-se mecanizada, os jogos e exercícios desta categoria objetivam desmecanizar o corpo. Os jogos devem iniciar de forma suave e com exercícios de pouca complexidade. Nessa categoria também estão jogos de integração entre os participantes do grupo.

II – Escutar tudo que se ouve: são jogos e exercícios que trabalham com a escuta e os ritmos corporais de cada pessoa, assim como do ambiente. Também estão nessa categoria jogos de composição de melodias,

sonorização e movimentos rítmicos, além de exercícios que estimulam diversos ritmos respiratórios.

III – Ativando os vários sentidos: muitos jogos e exercícios desta categoria são realizados com os olhos fechados, pois a visão, por ser um dos sentidos mais utilizados em nossa sociedade, necessita ser silenciada para que os outros sentidos floresçam. Assim, privando-nos voluntariamente deste sentido podemos ampliar e desenvolver os demais, percebendo os sons, texturas e odores a nossa volta.

IV – Ver tudo que se olha: são jogos e exercícios que estimulam o desenvolvimento de uma comunicação visual entre duas ou mais pessoas. Nessa categoria também se encontram diversos jogos de imagem que exploram a polissemia das imagens e dos objetos, com o intuito de ampliar nosso olhar e leitura sobre os corpos, os objetos e o ambiente a nossa volta, percebendo o que nos dizem sem palavras.

V – A memória dos sentidos: esta categoria é composta por jogos e exercícios que relacionam memória, imaginação e emoção.

Fonte: Adaptado do Jogos para atores e não-atores (BOAL, 2006)

Ainda no tronco da árvore, junto aos jogos, temos o Teatro-Imagem e o Teatro-Fórum, técnicas fundamentais do TO que possibilitam o desdobramento das demais técnicas presentes nos galhos.

Teatro Imagem: são técnicas que utilizam a linguagem corporal como elemento primordial da cena. Nelas os corpos dos participantes devem representar imagens que correspondam à sua compreensão sobre determinado tema. Inicialmente trabalha-se com imagens estáticas que revelem ideologias e conflitos, na sequência pode-se propor jogos que partam das criações estáticas para imagens em movimento, buscando a transformação da situação opressiva (BOAL, 2006).

Uma das técnicas dessa categoria é a Imagem da Palavra, na qual o grupo de participantes irá expressar suas concepções, ideias e ideologias sobre uma determinada palavra ou conceito. Acreditamos que esta técnica poderá ser útil para aprofundar o diálogo sobre os temas: direitos humanos, trabalho e desemprego, revelando as percepções e concepções dos estudantes do Proeja e abrindo espaço para problematizações e debates.

Teatro-Fórum: no Teatro-Fórum uma cena de opressão é produzida pelos participantes. Tal cena deve basear-se num problema social real, um fato concreto vivenciado ou presenciado por algum integrante do grupo. No espetáculo produzido, após inúmeras tentativas de resolução do conflito, a protagonista oprimida fracassa em seu intento, abrindo espaço para que os espect.-atores entrem em cena propondo novas soluções para o conflito apresentado.

É importante que a cena apresentada consiga transpor a situação de opressão individual da protagonista para um contexto macrossocial (BOAL, 2006).

Durante a apresentação, o curinga realiza a mediação entre público e plateia. Assim, após a apresentação inicial, abre-se para o fórum, no qual os espect-atores irão apresentar, em cena, propostas para solucionar o conflito da protagonista, sempre assumindo o papel do oprimido e com o objetivo de superar a relação de opressão. Não tem importância se não conseguirem chegar numa solução satisfatória para o conflito retratado, pois o debate já estará instaurado.

Teatro Invisível: nesta técnica uma obra é encenada no local real onde aconteceria o fato, podendo ser numa praça, no metrô, num restaurante, dentre outros. Os transeuntes assistem à encenação sem saber que é teatro. Após a encenação, outros atores, também sem se identificarem como tal, instigam o debate com os sujeitos que presenciaram a cena, abrindo assim uma discussão sobre o tema proposto e dando visibilidade à problemática social abordada (SANTOS, 2016).

Teatro-jornal: são técnicas que objetivam revelar o que as notícias escondem, desvelando a suposta neutralidade dos meios de comunicação. Com a realização de improvisações teatrais partindo de notícias jornalísticas, pretende-se dar voz ao que não está escrito, explicitando conteúdo oculto (SANTOS, 2016).

As técnicas do Teatro-Jornal foram criadas durante a ditadura militar brasileira, e constituem-se como o início do TO. Ainda hoje são utilizadas com o intuito de revelar conteúdos que são veiculados nas mídias dominantes e ocultam propósitos de dominação, assim como tornar visível o vocabulário e os valores impostos e que naturalizam as opressões e desigualdade.

Em relação ao universo de trabalho, as técnicas do Teatro-jornal mostram-se muito úteis, pois diversas palavras passaram a ser incorporadas pela grande mídia com o propósito de conformar a subjetividade do trabalhador e naturalizar condições precárias de labor, do desemprego estrutural, desresponsabilizando os governos na garantia de direitos trabalhistas, assim como incorporar no imaginário social palavras

que escondem a flexibilização e a precarização. Também podem auxiliar na contextualização das relações de opressão vivenciadas pelos participantes da pesquisa.

Arco-íris do Desejo: são técnicas introspectivas para trabalhar as opressões internalizadas, que apesar de serem mais subjetivas podem possuir relação com os valores e o contexto social no qual os indivíduos se inserem.

Teatro-Legislativo: é um desdobramento do Teatro-Fórum. Após a apresentação da peça e do debate, contando com a presença de profissionais do direito e especialistas nas temáticas abordadas, os participantes apresentam propostas de projetos de lei que são analisadas pelos especialistas e votadas por todos. Tais propostas podem ser encaminhadas à câmara legislativa, podendo converter-se oficialmente em projetos de lei.

Na copa central da árvore do TO, encontramos o objetivo máximo do método, o desenvolvimento de ações sociais concretas e continuadas, que podem ser manifestos, protestos, marchas, desfiles, dentre outras. Assim, Boal compreende que não é somente pelo teatro que as transformações ocorrem, tampouco por eventos isolados, sendo necessária a implementação de ações concretas que sejam permanentes.

Consideramos que o método do TO se aproxima dos fundamentos para a EDH, pois ambos partem da realidade concreta dos sujeitos, propõem estratégias para sensibilização em relação às opressões vivenciadas e o diálogo sobre formas de superação dessa realidade, propagando a importância de se assumir compromissos concretos com a transformação das injustiças e a implementação de direitos. O “empoderamento” dos grupos oprimidos, a partir do reconhecimento de que são sujeitos de suas vidas e do desenvolvimento de uma autoestima positiva, também se constitui como elemento que unifica ambas as propostas.

Como último elemento da árvore, vemos acima das copas os pássaros, que representam os curingas e multiplicadores do método. São pessoas que, compreendendo o método, dedicam-se à multiplicação criativa, aberta a possibilidades de experimentações na luta pela liberdade e emancipação dos seres humanos.

5.2. Relações entre o Teatro do Oprimido e a Pedagogia do Oprimido

Augusto Boal e Paulo Freire desenvolvem suas práticas e pensamentos a partir de um posicionamento ético, político e estético que, almejando a dignidade humana e a promoção da liberdade, advogam a necessidade de transformação social, tanto por via da educação quanto por via da cultura. Eles foram contemporâneos, e suas obras mantêm estrita relação.

Analisaremos nesta subseção similaridades dos pensamentos e práticas de Freire e Boal, partindo principalmente das obras “Pedagogia do Oprimido” (2005) e do “Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas” (2009), pois compreendemos que os conceitos e métodos tratados por ambos se mostram muito relevantes nos estudos direcionados à Educação de Jovens e Adultos. Utilizaremos também as obras de autores como Teixeira (2007), Marques (2012), Canda (2012), Moraes (2015) e Viana (2016) que já se dedicaram aos estudos destas similaridades entre as teorias de Freire e Boal.

Freire formou-se em Direito na Faculdade de Recife em 1974, porém nunca exerceu a advocacia, optando por desenvolver projetos de alfabetização e pós alfabetização, nos quais não objetivava apenas o desenvolvimento da leitura e escrita, mas que os sujeitos compreendessem seu contexto social e cultural. A educação assumia a finalidade de auxiliar os sujeitos a se libertarem das relações opressivas e injustas de sua realidade, uma tarefa que se mostra permanente e inacabável.

Até a década de 1960 a alfabetização de adultos no Brasil era realizada com métodos semelhantes à alfabetização de crianças, desconsiderando-se as características da faixa etária. Através de práticas inovadoras voltadas à alfabetização desenvolvidas no Rio Grande do Norte, Paulo Freire ganhou notoriedade nacional. Em seu trabalho ele propunha a alfabetização e a politização de adultos. Apesar da difusão de seu método em todo o território nacional, sendo utilizado por diversos movimentos de educação popular, com o golpe militar no Brasil os projetos foram interrompidos e Freire foi preso duas vezes (VIANA, 2016).

Assim, devido à ditadura que se instaurou no país, Freire exilou-se, passando por vários países, como Chile, Guiné Bissau, Estados Unidos e Genebra, nos quais continuou atuando na educação popular com jovens e adultos. Somente em 1980 que Paulo Freire retorna definitivamente ao Brasil, onde atua como Secretário de Educação na cidade de São Paulo, em 1989, e como docente da Universidade

Estadual de Campinas – UNICAMP e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Freire publicou diversos livros e recebeu o título de doutor *Honoris Causa* de 36 universidades.

Augusto Boal formou-se em Química e realizou seu doutorado na Universidade de Columbia em Nova York. Foi nos Estados Unidos que o diretor e dramaturgo, paralelamente ao seu doutoramento, aprofundou seus conhecimentos no teatro, entrando em contato com importantes nomes da área, como o professor John Gassner. Em sua passagem pelos Estados Unidos, Boal estudou o método de formação de atores desenvolvido por Stanislavski. Ao retornar ao Brasil, foi convidado para compor a equipe do Teatro de Arena de São Paulo, que revolucionou a cena teatral brasileira, com projetos que almejavam um teatro com identidade nacional, priorizando autores brasileiros e conteúdos sociais.

De meados dos anos 50 até início dos anos 70 Boal atuou à frente do Teatro de Arena. Após o golpe militar de 1964, Boal dirigiu o Show Opinião, produzido em parceria com o Centro Popular de Cultura Nacional dos Estudantes (CPC da União Nacional dos Estudantes), um marco na cultura brasileira. Até 1971 Boal produziu ativamente no Teatro de Arena desenvolvendo espetáculos que marcaram a história do teatro nacional. Foi neste contexto que técnicas já conhecidas como o Teatro-Jornal, foram aperfeiçoadas e utilizadas pelo grupo (BOAL, 2000).

Em 1971, após ser preso e torturado, Boal exila-se passando por países da América Latina, como Argentina e Peru, onde envolve-se em projetos de educação de jovens e adultos, e posteriormente por países da Europa. No Peru, atuando no Programa de Alfabetização Integral (ALFIN), que utilizava o Método Paulo Freire, Boal desenvolve o Teatro-Fórum e sistematiza o Teatro-Imagem. É nesse contexto que se desenvolve a concepção do teatrólogo de que o teatro é uma vocação ontológica do ser humano (Boal, 2009b).

“A proposta de Boal é socializar os meios de produção do teatro, no intuito de devolver ao ‘povo’ o que dele foi tirado ao longa da história” (TEIXEIRA, 2007, p. 80), possibilitando a reflexão sobre o mundo a partir da linguagem cênica, tendo semelhança assim, com a proposta de Freire, porém numa visão teatral.

Parte da sistematização do TO está associada às experiências de Boal nos processos de Educação de Jovens e Adultos.

Na França, Boal fundou o *Centré du Tréâtre de l’Opprimé* de Paris e lecionou na Sorbonne. No contexto europeu, novos desafios se apresentaram: enquanto na

América Latina as situações de opressão desenvolviam-se em um contexto concreto da ditadura, as opressões observadas na Europa relacionavam-se a temas sociais e psicológicos, fazendo surgir novas técnicas que foram sistematizadas no livro *Arco-Íris do Desejo* (1996).

Ao retornar ao Brasil, em 1986, Boal fundou o Centro do Teatro do Oprimido – CTO-Rio e dirigiu o projeto Fábrica de Teatro Popular. O projeto tinha como propósito difundir o teatro, estimulando o diálogo e a transformação da realidade (SANTOS, 2016). Boal elege-se vereador da cidade do Rio de Janeiro, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), e durante o período de 1993 a 1996, duração de seu mandato, desenvolve o Teatro-Legislativo.

Em 1996, Boal e Freire recebem o título Doutor *Honoris Causa* na Universidade de Nebraska, nos Estados Unidos.

Tanto Freire quanto Boal foram presos e exilados devido à ditadura militar, tendo seus projetos e trajetórias de vida marcadas pela violência e opressão dos governos dos militares. Ambos mantinham uma admiração mútua e encontraram-se por diversas vezes no Brasil e no exílio, apesar de nunca terem trabalhado em parceria (TEIXEIRA, 2007).

Teixeira (2007) ressalta que, ambos se engajaram na educação popular de Adultos, assumiram uma postura combativa contra a ditadura e tiveram uma profícua produção antes do golpe. No exílio, diante das situações concretas de opressão que se apresentavam, Boal aprofundou as relações, tanto teóricas quanto práticas, da sua poética e práxis teatral com a política.

Os termos “oprimidos” e “opressores” estão presentes e fundamentam as práticas de Augusto Boal e Paulo Freire. Acreditamos ser relevantes algumas palavras sobre eles. Teixeira (2007) salienta que a obra de Freire, principalmente a *Pedagogia do Oprimido*, é marcada pelos pensamentos de Hegel, Marx, Gramsci e Engels, e é destes autores que Freire incorpora as concepções de oprimidos e opressores. Assim para Paulo Freire (2005, p.32), oprimidos e opressores são categorias resultantes da luta de classes. Para ele, oprimidos são sujeitos que nas situações de injustiça e exploração dos opressores tiveram sua humanidade roubada, que pelas situações concretas constituídas histórica e socialmente são privados da vocação ontológica dos seres humanos de “ser mais”. No entanto, tal situação não se caracteriza como um dado imutável. Em suas palavras:

A realidade social objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca” (FREIRE, 2005, p. 41).

O termo “oprimido” pressupõe seu antagonista o “opressor”. Para Boal (2009b), a opressão é uma situação relacional que se desenvolve num contexto de injustiça social, num processo de desequilíbrio de poder que beneficia os opressores em detrimento do direito ao acesso de bens, ou da própria dignidade dos oprimidos. Em nossa sociedade capitalista, sempre haverá um desequilíbrio entre as classes, pois a desigualdade de classes constitui a base que fundamenta o próprio sistema.

Assim, os oprimidos são indivíduos que enfrentam os impactos da injustiça social, são cidadãos que enfrentam barreiras, sejam elas de acesso aos bens produzidos socialmente, ou de natureza psíquica advindas dos valores que estruturam nossa sociedade. Os oprimidos, para o TO, são sujeitos que se incomodam com as injustiças vividas e acreditam (ou pelo menos desconfiam) que as privações e injustiças que sofrem não são naturais, advindas de uma força superior, mas fruto de processos históricos e socialmente constituídos e que, portanto, podem ser alterados (SANTOS, 2016).

Os oprimidos para Boal e Freire são classes sociais de injustiçados que se constituem em polo oposto à classe do opressor, e por isso uma só existe em função da outra. Podemos pensar nas relações de racismo, machismo, ou outras polaridades como empregados e empregadores, adultos escolarizados e não escolarizados (VIANA, 2016).

Vale destacar que para Boal (2009b, p. 19), “oprimidos e opressores não podem ser candidamente confundidos com anjos e demônios. Quase não existem em estado puro, nem uns nem outros”. Assim, apesar de relacionarem-se com o conceito de classes sociais, ambas categorias (oprimidos e opressores) são dinâmicas, apresentando-se de acordo com os contextos concretos de opressão.

A partir da análise do Documento Base do Proeja e dos dados coletados na pesquisa, podemos afirmar que os estudantes e muitas vezes trabalhadores dessa modalidade, estão envolvidos em relações opressivas, pois são indivíduos que tiveram privado seu direito ao estudo e em sua maioria se constituem como

trabalhadores formais e informais, ocupantes de postos de trabalho precários ou mesmo desempregados que retornaram à escola em busca de melhorias em suas vidas, tanto pessoal quanto profissional. São sujeitos que enfrentam as barreiras e dificuldades que lhe são impostas em busca de “ser mais”.

A alfabetização, para Freire, constitui-se em uma primeira etapa da conscientização e libertação dos sujeitos, porém está é uma tarefa permanente, necessitando se manter até o ensino médio técnico. Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor defende uma educação libertadora que se contrapõe à educação tradicional, que ele intitula como educação bancária. “Sua obra, de base hegeliana e marxista, incorpora a compreensão de que não existe educação neutra, pois todo ato humano é um ato político” (CANDA, 2012, p. 190), assim sendo, tanto Boal quanto Freire concebem as ações humanas como ações políticas, não podendo a educação e o teatro se pretenderem neutros, pois sempre atenderão a propósitos de libertação ou opressão.

Para Freire (2005), a educação é prática de liberdade e deve ocorrer em processos horizontais, em relações democráticas, nas quais educador e educando aprendem mutuamente. O diálogo é o eixo central do processo educativo progressista que deve conduzir à humanização e libertação dos indivíduos.

Na educação bancária, o estudante é convertido num depósito de conhecimentos pré-estabelecidos que são transmitidos pelo professor e devem ser mecanicamente memorizados pelos alunos. O professor é quem detêm o saber, e o aluno assume uma postura passiva, os conteúdos são rígidos e impostos de forma hierarquizada e autoritária.

Contrapondo-se a essa perspectiva, Freire (2005) concebe a educação como prática humanizadora, que promove a ação e reflexão humana sobre o mundo, ou seja, sua *práxis*, almejando a libertação, a autonomia e formação integral de cidadãos. Para ele, os processos educativos devem ocorrer em relações horizontais, feitas não para os alunos, mas com eles, pois o indivíduo não é objeto que se liberte ou resgate, mas sujeito que pode “descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FREIRE, 2005, p.7). Para Freire (2005), a libertação somente pode ocorrer no diálogo e na solidariedade entre os oprimidos.

Assim como para Boal (2009b) o teatro é político, para Freire (2005) a educação também é uma ação essencialmente política, que na maioria das vezes é exercida nas instituições tradicionais de modo opressivo e impositivo, servindo aos interesses

da classe dominante. Tanto a educação tradicional quanto o teatro burguês são formas de controle e constituição de subjetividades que atendem aos projetos das classes dominantes. Assim, é necessária a construção de novas formas de educação e teatro que almejem romper com a dominação e produzir liberdade. O caminho para a libertação realiza-se pelo diálogo, pelo reconhecimento de si e do outro enquanto sujeitos históricos e com vocação para “ser mais”, pela denúncia das estruturas desumanizantes e opressivas e pela construção coletiva de alternativas que ultrapassem as relações de opressor-oprimido, libertando ambos.

Para os estudantes do Proeja, que tiveram experiências traumáticas em sua passagem pela escola, muitas vezes marcadas pelo sentimento de fracasso que levou ao abandono escolar ou a múltiplas reprovações, é de fundamental importância que os métodos adotados também se contraponham a uma educação bancária, procurando não repetir as práticas tradicionais, muitas vezes responsáveis pela exclusão destes sujeitos do direito à educação.

Teixeira (2007, p. 123) afirma que

Tanto Boal quanto Freire defendem o diálogo e a cooperação entre sujeitos na busca de problematizar, compreender e transformar a realidade. Nesta direção, ambos dão a palavra ao povo, para falar sobre sua vida, como passo fundamental para o desenvolvimento da autonomia e o engajamento na transformação do mundo. Boal dá a palavra ao espectador, através do teatro viabiliza a possibilidade de relatarem as próprias vivências, desenvolverem sua autonomia, seu juízo crítico e sua responsabilidade. Freire fornece ao educando a autonomia da construção da palavra para que possa interferir e transformar o mundo, pois, ao dizer a própria palavra a pessoa inicia a construir conscientemente seus próprios caminhos.

Nessa perspectiva, os processos culturais e educativos conduzem ao aprendizado tanto do educador quanto do educando. Ambos aprendem mutuamente no contato com o mundo, no diálogo e na interação com as situações reais que vivenciam (FREIRE, 2005, p. 90).

Para Freire (2005), apesar da humanização ser a vocação dos sujeitos, por diversas vezes ela é negada pelas condições concretas de existência e pela perpetuação de injustiças e opressões. A Pedagogia do Oprimido, assim sendo, coloca-se como possibilidade de “luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 2005, p. 32), pois a desumanização não é um destino dado, mas fruto de condições injustas que geram violência e conduzem o indivíduo ao ser menos.

Freire (2005) acreditava que, por estarem imersos em estruturas de dominação, os oprimidos hospedam em si os opressores, apresentando os valores e a moral que refletem os interesses de perpetuação das injustiças. Assim, os oprimidos são seres duais, e somente ao reconhecer sua natureza dual poderão libertar-se, emancipando-se da sombra do opressor que carregam. Assim, é necessário reconhecer e eliminar

[...] a dualidade existencial dos oprimidos que, “hospedando” o opressor cuja “sombra” eles “introjetam”, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não cheguem a ser “consciência para si”, assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão (FREIRE, 2005, p. 54).

Libertar-se do opressor em si equivale a reconhecer-se enquanto sujeito de sua própria história, em assumir a posição de ator com necessidades e anseios próprios e não mero espectador conduzido por valores e ideologias alheias, em aprender a reconhecer e dizer suas próprias palavras, o que equivale no TO a assumir sua própria estética, reconhecendo-se como criador e agente de transformação do mundo.

A conscientização do oprimido demanda, além do reconhecimento das opressões, a decisão e o compromisso de mudança da realidade objetiva. Se os homens são seres históricos, que tem sua humanidade construída e constituída historicamente, e as condições de opressão são frutos das ações humanas, será somente por intermédio também das ações dos homens e mulheres que tal situação opressiva poderá ser alterada. Para Freire e Boal, é somente pela práxis humana – pela objetivação da realidade (seja pela escrita ou pelo teatro), para que ela possa ser melhor contemplada criticamente e a partir da reflexão se proponha a atuação sobre a realidade concreta – que se poderá almejar a transformação (TEIXEIRA, 2007).

Canda (2012) indica que os conceitos de conscientização e libertação são eixos centrais nas obras de Freire e Boal. Em Freire (2005), a conscientização é um processo humano de distanciamento do mundo imediato, ultrapassando o campo da apreensão espontânea da realidade, do saber do senso comum para a construção de perspectivas epistemológicas e críticas da vida social. Caracteriza-se, assim, como um processo permanente através do qual o indivíduo assume a condição de ser humano. A conscientização, para Freire (2005), é parte da práxis humana, do ato de ação-reflexão-ação, que constituindo uma unidade dialética, é a forma pela qual o ser humano transforma o mundo.

Tanto para Boal (2009b) quanto para Freire (2005) a conscientização não pode ser transferida, “doada”, de um indivíduo para outro, ela é uma tomada de consciência histórico-social realizada pelo sujeito, é uma forma de desvelar a realidade. Por meio dela o sujeito pode inserir-se socialmente de forma crítica, transformando a sociedade.

Freire (2005, p. 72) ressalta que a educação tradicional

[...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade.

Nessa concepção, a educação e a cultura servem para adaptar os indivíduos às condições previamente existentes, e qualquer tentativa de insubordinação às condições opressivas é tida, pelas elites, como rebeldia que deve ser reprimida. Na concepção libertadora, a consciência não pode ser compartimentada mecanicamente, os indivíduos devem ser vistos como “corpos conscientes”, que propõem a problematização dos seres humanos com seu meio.

Tanto a educação quanto a arte apresentam papel relevante para a promoção da conscientização, pois possibilitam a ampliação das vivências e experiências humanas, auxiliando na compreensão do mundo ao redor. No TO, a construção coletiva de cenas que expressem as relações de opressão vivenciadas pelo grupo auxilia na objetivação e conscientização da própria opressão e da necessidade de transformá-la. Boal (2009) também compreende que a conscientização se dá na práxis humana. O autor afirma que não basta compreender a realidade, é necessário buscar ferramentas para transformá-la.

Desse modo, o Arsenal do Teatro do Oprimido, almeja a transformação social e compreende que a conscientização perpassa o corpo, o saber sensível e simbólico. A Arte, por meio do ato teatral, pode oferecer instrumentos relevantes para esse processo de conhecer a si próprio, ao outro e libertar-se conjuntamente. Boal (2009) ressalta que a cultura dominante é a cultura das classes dominantes, as quais reduzem as classes populares a meros receptores de ideologias e estéticas. É necessário subverter a postura passiva no recebimento dos produtos culturais dominantes e apropriar-se das linguagens artísticas para criar metáforas a partir de perspectivas próprias, que conduzam a libertação e emancipação humana.

O arsenal do Teatro e Estética do Oprimido proposto por Boal tem como propósito a autoconscientização de que o corpo humano não é uma máquina de produção capitalista, que não pode ser reduzido aos aspectos psicofísicos que atendam às necessidades dos processos produtivos. O educando e espectador poderá compreender que sua voz, seu corpo, sua produção imagética, sensível e crítica poderá ser importante ferramenta para a mobilização social e a promoção da emancipação e liberdade humana, liberdade que somente ocorre em comunhão, num processo coletivo mediatizado pela cultura (SANTOS, 2016).

Boal (2009b, p. 182) afirma:

Para que se compreenda bem esta Poética do Oprimido deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática [...]. O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação!

Assim, o teatro apresenta-se como uma linguagem capaz de conscientizar e humanizar os sujeitos em situação de opressão sobre suas potencialidades e as ferramentas necessárias para a luta social. Nessa perspectiva, o Teatro do Oprimido, pautado no conhecimento do corpo, na ampliação das formas de expressividade, na construção de metáforas acerca das vivências dos oprimidos e em debates de caráter estético e político pode caracterizar-se como uma formação para atuação prática como vistas à transformação social.

Tal como no âmbito da educação, marcada pela dualidade estrutural, que oferta às classes populares uma formação precária, com conteúdo mínimo direcionado para o trabalho, no âmbito cultural, Boal (2009b) afirma que a exclusão das classes oprimidas do acesso aos conteúdos e práticas artísticos-culturais é uma forma de manipulação e exploração social, visto que priva os indivíduos da ampliação de suas capacidades de leitura do mundo e de produção de saberes sensíveis.

O pensamento estético, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la. (BOAL, 2009a, p. 16).

Assim, tanto para Freire (2005) quanto para Boal (2009b), a conscientização e a assunção do sujeito enquanto produtor de cultura são processos imprescindíveis para a autolibertação e para a transformação social.

Marques (2012) ressalta que o Teatro do Oprimido, quando utilizado na educação, não se caracteriza como um método que solucionará os complexos problemas da educação pública contemporânea, mas certamente apresenta-se como um possível aliado na construção de propostas contra-hegemônicas que se opõem ao metabolismo do capital e aos processos massificadores e opressores tanto mercantis quanto culturais, podendo promover um novo olhar sobre a escola, suas finalidades e práticas.

As composições de jogos do TO podem apresentar-se como valiosa prática para a promoção de uma Educação em Direitos Humanos e para a compreensão e transformação de valores associados ao mundo do trabalho nas sociedades capitalistas.

Mesmo com as necessidades imediatas que se apresentam aos jovens e adultos que retornam à escola, e que a instituição não pode desconsiderar, é importante que a formação ofertada não se restrinja a estes aspectos. Assim, o teatro no Proeja pode auxiliar no resgate dos sentidos, os quais, conforme crescemos, são, muitas vezes, “embrutecidos”, principalmente nos sujeitos que foram privados do direito de viver a infância e a juventude, preocupando-se com as questões básicas de sobrevivência.

Através dos jogos e exercícios do Teatro do Oprimido é possível incentivar a desmecanização do corpo e um resgate dos sentidos. O TO nos mostra que é pelo corpo e pelos sentidos que estabelecemos nosso primeiro contato com o mundo, e é também pelo corpo que vivenciamos o mundo a nossa volta.

A realização dos jogos, dentro das cinco categorias elencadas por Boal, auxilia no desenvolvimento de pensamentos sensíveis, dimensão de grande importância em nossas vidas que é negligenciada frequentemente e é de grande relevância para uma educação que se quer integral.

6. METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida apresenta uma abordagem de natureza qualitativa. Tal escolha metodológica justifica-se por melhor se alinhar aos objetivos da investigação e ação proposta.

A pesquisa teve por finalidade a criação de um produto educacional que integrasse a linguagem teatral com as concepções de Educação para os Direitos Humanos, promovendo o diálogo dos fundamentos teóricos e metodológicos dos objetos em questão, e abrangendo também as significações promovidas pelo campo empírico. Os dados colhidos através do questionário direcionados aos estudantes do Proeja, com o intuito de subsidiar a criação do produto educacional, foram analisados de forma qualitativa.

A pesquisa qualitativa constitui-se como o meio mais eficaz para estudos exploratórios e descritivos (GIL, 2010). Tal metodologia pauta-se na obtenção de “[...] dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos”. (GODOY, 1995, p. 58).

Godoy (1995) ressalta ainda que a pesquisa qualitativa é descritiva, pois a palavra escrita ocupa lugar de destaque nesse método. Os dados coletados (que surgem a partir da transcrição de entrevistas, anotações de campo, vídeos, análise de documentos diversos, etc) auxiliam na compreensão ampla do fenômeno estudado. Nesse tipo de abordagem, “o ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo” (GODOY, 1995, p. 62).

Assim, este trabalho teve a intenção de, através da análise bibliográfica, apresentar uma descrição da relação entre Proeja, Educação para os Direitos Humanos e o Teatro do Oprimido. Esta etapa inicial de pesquisa subsidiou a fase exploratória na qual, em consonância com os dados coletados no campo empírico, foi criado o produto educacional.

Assumimos neste trabalho uma perspectiva crítica dos Direitos Humanos, considerados não como direitos prescritos, que se encerram em si mesmos, mas como frutos de processos de luta pela dignidade humana inseridas em contextos econômicos e sociais concretos (HERRERA FLORES, 2009).

Inicialmente realizamos uma análise documental a partir dos textos-base do Ensino Médio Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e uma análise bibliográfica, com a finalidade de aprofundar as reflexões sobre os temas: a) Educação em Direitos Humanos; b) concepções do Proeja; c) Teatro do Oprimido. Dentre os autores consultados podemos citar: a) Joaquín Herrera Flores, Vera Maria Candau e Paulo César Carbonari; b) Karl Marx, Antonio Gramsci, István Mészáros, Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto; c) Augusto Boal, Bárbara Santos, dentre outros. Também investigamos, a partir de Ricardo Antunes, as modificações e precarizações no universo do trabalho.

Em seguida, selecionamos estudos que trazem sugestões práticas de atividades cênicas e/ou lúdicas que possam ser executadas dentro do ambiente escolar, tendo como eixo o Teatro do Oprimido e a Educação para os Direitos Humanos. Livros como *Jogos para atores e não-atores* (2006), de Augusto Boal, *Tecendo a Cidadania: Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos* (2000), de Vera Maria Candau e *Jogos teatrais na sala de aula* (2008), de Viola Spolin, forneceram atividades que subsidiaram a construção do produto educacional. Também foram considerados os exercícios e jogos aprendidos ao longo de minha formação em Artes Cênicas e minhas vivências com o Teatro do Oprimido.

Paralelo à pesquisa bibliográfica e o levantamento de jogos e exercícios, foi elaborado um questionário online (Apêndice A) direcionado aos estudantes do Ensino Médio Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Colégio Pedro II, com o intuito de investigar suas concepções de direitos humanos e os tipos de opressão que vivenciam nas relações trabalhistas. A partir destes dados foi formulado o produto educacional “Teatro do Oprimido e Direitos Humanos no universo do trabalho: Oficinas Pedagógicas para o Proeja”, um caderno de jogos e exercícios pautados nos fundamentos teóricos e metodológicos da Educação em Direitos Humanos e do Teatro do Oprimido, com sugestões de atividades práticas neste campo de conhecimento que podem servir de parâmetros para os educadores que desejarem trabalhar os direitos humanos a partir do teatro.

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética do Colégio Pedro II, com o Certificado de apresentação para a apreciação ética nº 18622819.3.0000.9047, obtendo parecer favorável (nº 4.630.525) para a realização da mesma (Anexo A).

A coleta de dados em ambiente virtual foi realizada através do Google Forms. Antes do preenchimento do questionário, os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C) e deram o aceite ao termo. Foi recomendado aos participantes que imprimissem o TCLE como comprovante e, se desejassem, solicitassem uma cópia do termo. Como forma de acessar os possíveis participantes da pesquisa, no período de afastamento das atividades escolares presenciais, devido à pandemia de Covid-19, foi contatada a Direção Geral de cada *Campus* que oferta esta modalidade de ensino, assim como os orientadores educacionais do Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP) que acompanham as turmas do Proeja, no intuito de solicitar auxílio para divulgação do questionário online. Obtivemos 63 questionários preenchidos.

Na proposta original da pesquisa, as oficinas seriam aplicadas como forma de avaliar e aperfeiçoar a proposta e o desenvolvimento do Produto Educacional. Devido à pandemia de Covid-19, com a consequente suspensão das aulas e necessidade de distanciamento físico, a aplicação direta com os estudantes, que demandaria uma grande proximidade dos participantes, ficou inviabilizada.

Como forma de avaliação do produto criado, realizamos um encontro virtual e disponibilizamos um formulário online (Apêndice B).

Convidamos educadores que atuam no Proeja (docentes e técnicos) e sujeitos que atuam como multiplicadores do Teatro do Oprimido, seja em contextos formais ou informais de ensino, para participarem do encontro virtual de apresentação e avaliação do trabalho. O encontro, que ocorreu pelo serviço de comunicação por vídeo Google Meet, no dia 09 de abril de 2021, com duração de 90 minutos, contou com a presença de doze avaliadores e teve como objetivo apresentar, em linhas gerais, o caderno criado e sua forma de aplicação, possibilitando que os participantes avaliassem o material e apresentassem sugestões para aperfeiçoá-lo.

Os profissionais interessados em participar deste momento de avaliação receberam antecipadamente o Produto Educacional, de forma a possibilitar uma leitura prévia. Após a realização do encontro, disponibilizamos um questionário online de avaliação do produto, no qual também constava o link de acesso ao material criado. Assim, profissionais que se enquadravam no perfil desejado (atuantes do TO e/ou educadores do Proeja) puderam contribuir com sua avaliação sobre o produto, mesmo não tendo participado do encontro online.

Tivemos o retorno de dez questionários preenchidos. Todos os avaliadores consentiram com a participação na pesquisa dando o aceite ao TCLE (Apêndice D).

7. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção analisaremos os dados obtidos a partir do questionário online (Apêndice A), realizado através do *Google forms* direcionados aos estudantes dos diversos cursos do Proeja ofertado nos *Campi* do Colégio Pedro II.

Devido à pandemia de Covid-19 e a consequente suspensão das atividades presenciais, optamos pelo uso de um questionário online. Dadas as dificuldades de acesso aos estudantes, tal instrumento de coleta de dado foi encaminhado para todas as direções dos *Campi* do Colégio Pedro II que ofertam o ensino médio integrado ao ensino profissionalizante na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, seguido da solicitação de auxílio na divulgação da pesquisa. Contamos ainda com a assistência de docentes que atuam nos cursos Técnico de Administração dos *Campi* Centro e Tijuca II. Estipulamos o período de 07 a 11 de dezembro de 2020 para obter as respostas e almejávamos o mínimo de 20 questionários preenchidos.

7.1. Perfil dos respondentes

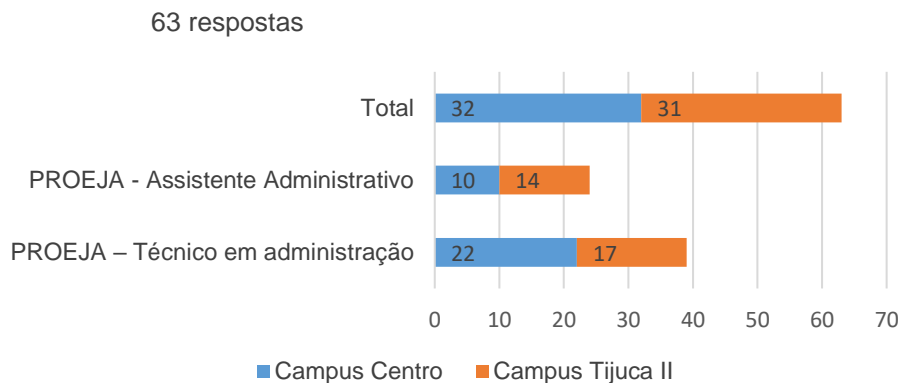
Apesar de termos enviado o questionário a todos os *Campi* que ofertam o Proeja, tivemos o retorno somente de estudantes dos *Campi* Centro (32 respondentes) e Tijuca II (31 respondentes). Assim, obtivemos o total de 63 questionários respondidos.

Em relação aos cursos, os respondentes do questionário são estudantes dos cursos Técnico em Assistente Administrativo (24 estudantes) e Técnico em Administração (39 estudantes). Não obtivemos respostas dos estudantes do curso do Proeja Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, que é ofertado somente no *Campus* Realengo II, do qual não tivemos respondentes.

O curso de Assistente Administrativo possui duração de dois anos, enquanto o curso de Técnico em Administração possui três anos de duração. Ambos se enquadram no Eixo Tecnológico Gestão e Negócios. O Curso Técnico em Administração é ofertado pelo *Campus* Centro desde a implementação do Proeja no Colégio Pedro II e pelo *Campus* Tijuca II desde 2014. Já o Ensino Médio Integrado à Qualificação em Assistente Administrativo, passou a ser ofertado em 2019 em ambos os *Campi*.

Podemos ver abaixo o gráfico com a quantidade de respondentes por *Campus* e curso.

Gráfico 1: Número de respondentes por Campus e Curso.



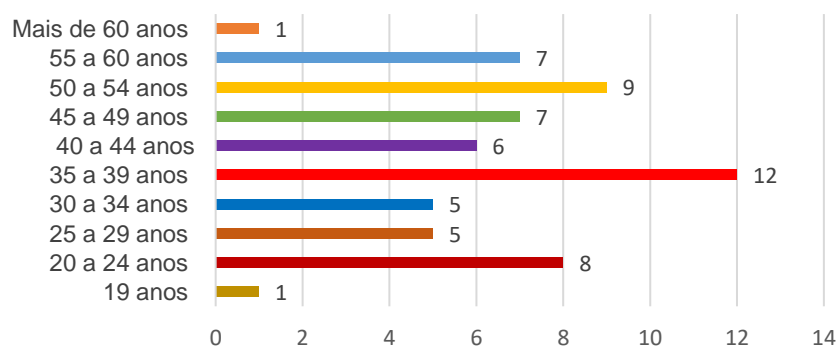
Fonte: Autor, 2020.

Dos 63 respondentes, 40 são do sexo feminino e 23 do sexo masculino. Vale ressaltar que dois respondentes, um homem e uma mulher, elegeram a opção “outros” no questionário, descrevendo-se como homossexual masculino e lésbica. Por compreendermos que a orientação sexual não altera o sexo/gênero dos respondentes, os enquadrámos em masculino e feminino, respectivamente.

Segundo os dados da plataforma Nilo Peçanha, nos cursos Técnicos do Proeja, cujo eixo Tecnológico é Gestão e Negócios, ofertados nos diversos *Campi* do Colégio Pedro II, também há a predominância de estudante do sexo feminino, tendo, no ano de 2019, 392 matrículas de estudantes desse gênero, enquanto do sexo masculino foram 194.

As idades dos participantes da pesquisa variam de 19 a 80 anos, sendo que 74,6% dos sujeitos possuem idade igual ou superior a 30 anos.

Gráfico 2: Idade dos participantes



Fonte: Autor, 2020.

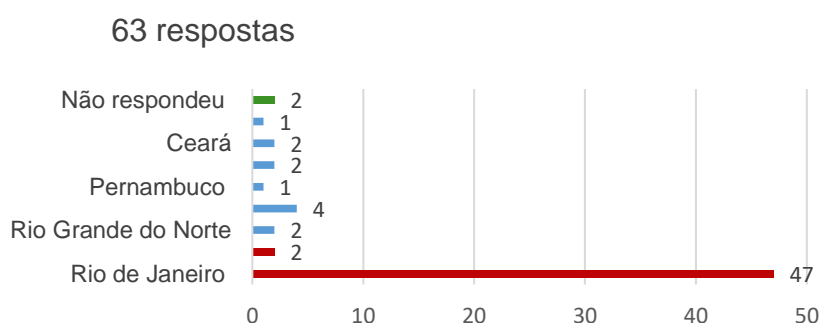
Vale destacar que a quantidade de jovens de 18 a 24 anos respondentes da pesquisa foi de 14%, porcentagem inferior ao expresso na Plataforma Nilo Peçanha, referente ao ano base de 2019, para essa faixa etária no Proeja do CPIL. Segundo os dados da Plataforma, a faixa etária de 18 a 24 anos correspondeu a maior porcentagem de estudantes desta modalidade de ensino, tanto na análise de matrículas nos diversos *Campi* do Colégio Pedro II (29,5%), quanto nas matrículas específicas para os Cursos do Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios nos *Campi* Centro e Tijuca II (41,1%). Tais números evidenciam a grande presença de jovens no Proeja.

Apenas uma respondente da pesquisa possui mais de 60 anos e encontra-se aposentada, e somente sete respondentes, de 19 a 21 anos, não possuem experiência de trabalho. Percebemos, assim, que a maioria dos pesquisados estão em idade considerada produtiva, embora muitos estejam desempregados, como veremos adiante.

Mais da metade dos sujeitos da pesquisa (58,1%) possuem filhos, fato que possivelmente amplia as responsabilidades e demandas dos estudantes-trabalhadores, os quais devem equalizar as demandas domésticas e de criação dos filhos com o trabalho e os estudos.

Em relação à naturalidade, a maioria dos respondentes são oriundos do Rio de Janeiro; 12 respondentes migraram de diversos estados da região Nordeste do país, provavelmente em busca de trabalho e melhores condições de vida.

Gráfico 3: Naturalidade dos respondentes.

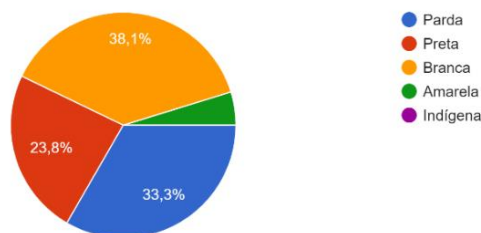


Fonte: Autor, 2020.

Mais da metade dos participantes (57,1%) se autodeclararam negros, sendo 23,8% pretos e 33,3% pardos, como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 4: Raça/etnia dos participantes

Raça/etnia segundo o IBGE
63 respostas



Fonte: Autor, 2020.

Tal fato torna-se relevante na análise das condições salariais e de opressão em relação ao mercado de trabalho, pois a população negra e feminina é a mais afetada com a precarização do labor.

Assim, o perfil dos respondentes é predominantemente feminino, com grande quantidade de negros, com idades variadas, incluindo jovens, mas também idosos, em sua grande maioria provenientes do próprio estado do Rio de Janeiro, muitos já sendo pais e mães.

O conjunto etário dos sujeitos da pesquisa indica algumas preocupações que devem ser consideradas na aplicação dos jogos e exercícios. Como um número significativo de discentes possui mais de 50 anos (26,9%), é necessário que as propostas se adequem as suas condições físicas. Deve-se ainda levar em conta a rotina dos estudantes do Proeja e as inúmeras demandas que possuem.

7.2. Saberes dos sujeitos do Proeja

As instituições de ensino em nossa sociedade muitas vezes reproduzem os valores e ideologias dominantes, visando a adequar os indivíduos às exigências do sistema produtivo, sem considerar nesse processo os saberes, necessidades e experiências dos próprios sujeitos da aprendizagem. Candau *et al.* (1995) sinaliza que muitas vezes há um distanciamento das instituições de ensino do cotidiano real dos estudantes. Segundo a autora,

Em nossa sociedade, a escola muitas vezes se faz impermeável à realidade do contexto social em que está inserida. O cotidiano escolar se transforma num mundo auto referido que ignora o cotidiano social. Em muitas ocasiões, não existe sequer espaço para que as crianças e os jovens possam expressar

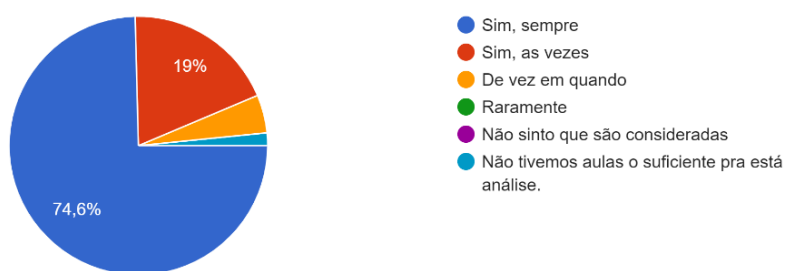
e refletir sobre a estruturação de seu dia-a-dia, de suas famílias e comunidades. Escola e vida parecem dois mundos que se ignoram. (CANDAU, *et al.* 1995, p. 110).

Se em qualquer modalidade de ensino o diálogo com os saberes dos educandos é de fundamental importância, na Educação de Jovens e Adultos ele assume crucial relevância. O Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) estabelece que as práticas pedagógicas devem ser implementadas levando-se em conta as características dos jovens e adultos que compõem essa modalidade. São necessários processos próprios de ensino e aprendizagem, que não reproduzam a lógica do ensino regular tradicional, muitas vezes o responsável por repetidas reprovações e o abandono escolar dos sujeitos que agora procuram a EJA. Tais sujeitos retornam à escola com estigmas e marcas de insucesso escolar, assim, é necessário que estas experiências sejam ressignificadas, que os saberes e habilidades que constituíram em sua trajetória de vida sejam tomados como parâmetros para a formulação das propostas e práticas pedagógicas.

Por essa razão, questionamos aos participantes da pesquisa se os professores consideram as experiências de vida dos estudantes durante as aulas. As respostas estão expressas no gráfico abaixo:

Gráfico 5: Os professores consideram as experiências de vida dos estudantes durante as aulas?

Os professores consideram as experiências de vida dos estudantes durante as aulas?
63 respostas



Fonte: Autor, 2020.

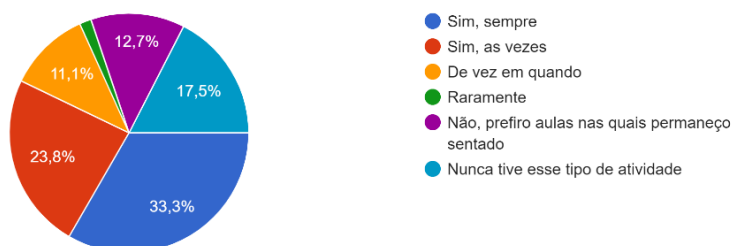
Consideramos um dado muito relevante a quantidade de discentes que responderam positivamente. Podemos observar que 93,6% dos respondentes afirmaram que seus saberes são considerados pelos docentes durante as aulas (somando-se as respostas “sim, sempre” e “sim, as vezes”). Tal fato também reafirma

a importância dos jogos e exercícios do TO dentro dessa modalidade de ensino, pois tais instrumentos podem apresentar-se como uma ferramenta a mais para que os professores construam, junto aos discentes, relações dialógicas nas quais os saberes e as vivências dos estudantes sejam levados em consideração.

Para verificar a pertinência de jogos como instrumentos de ensino, questionamos aos participantes se o desenvolvimento de atividades práticas, como jogos, nos quais os discentes necessitam movimentar-se, mostram-se atrativos.

Gráfico 6: Atratividade de atividades práticas e jogos envolvendo a corporeidade

Nas aulas, o desenvolvimento de atividades práticas, como jogos, nos quais você tem que se movimentar, mostram-se atrativos?
63 respostas



Fonte: Autor, 2020.

Observamos que mais da metade dos respondentes (68,2%) indicou que jogos e atividades práticas, os quais necessitam que os estudantes se movimentem, mostram-se atrativos. Para 33,3% (vinte e um respondentes), tais instrumentos deveriam ser utilizados sempre; para 23,8% (quinze respondentes), deveriam ser utilizados as vezes; e 11,1% (sete respondentes) indicaram que deveriam ser utilizados de vez em quando. Ainda, 17,5% (onze respondentes) afirmaram que nunca tiveram atividades deste tipo em suas vivências escolares.

Vale ressaltar que somente 12,7% (oito respondentes) afirmaram que preferem atividades nas quais permanecem sentados. Assim, mesmo considerando que os estudantes do Proeja são em sua maioria trabalhadores, possuindo uma dupla ou tripla jornada, atividades dinâmicas que envolvem saberes sensíveis e ações corporais são vistas como atrativas por parcela significativa dos discentes.

A inserção dos jogos do TO na Educação de Jovens e Adultos pode contribuir para a superação de estruturas rígidas dos espaços dentro da escola, propondo novas dinâmicas com a participação ativa dos estudantes, mobilizando-os corporalmente e

possibilitando momentos de troca e de construção coletiva do saber. Além disso, pode permitir o desenvolvimento do pensamento sensível em associação com o pensar simbólico, ferramentas fundamentais para a superação das condições de opressão. Acreditamos que o TO no Proeja possa contribuir para a promoção de uma educação integral que considere os educandos também em sua corporeidade e possibilite o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. Assim, acreditamos que o produto educacional “Teatro do Oprimido e Direitos Humanos no universo do trabalho: Oficinas Pedagógicas para o Proeja” tem condições de mostrar-se de especial relevância para grande parte dos educandos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

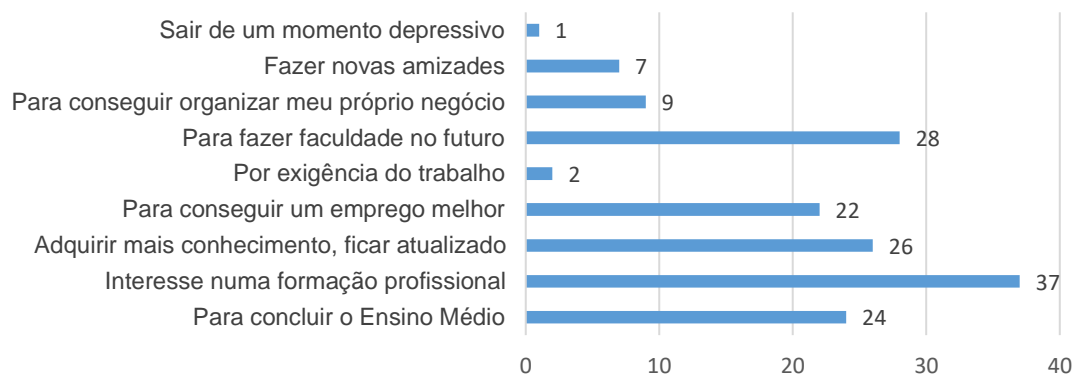
7.3. As opressões no universo de trabalho

Com o questionário, além de traçar o perfil dos participantes da pesquisa esperávamos compreender as concepções de direitos humanos dos discentes e as opressões que vivenciam no universo do trabalho.

Ramos (2010) sinaliza que os desafios da junção da educação básica com a profissionalizante na EJA têm aumentado nas últimas décadas devido às mudanças e reestruturações do universo do trabalho e às perdas dos direitos sociais. Exige-se dos trabalhadores maior flexibilidade para lidar com e enfrentar as transformações – tanto internas, relacionadas ao crescimento da automação, dos novos modelos de gestão; quanto as externas, ligadas a uma flexibilização das formas de trabalho, com o advento do trabalho intermitente, aumento do trabalho desregulamento e mesmo do desemprego estrutural.

Para Frigotto (2013), nesse contexto de avanço neoliberal, que transforma os trabalhadores em peças descartáveis, a educação e profissionalização dos jovens e adultos para a inserção no mercado produtivo, se realizadas de forma acrítica e superficial, somente conduzirão a uma inserção precária, marcada por relações opressivas de exploração, ou mesmo a não inserção. Para o autor, a tarefa da formação na EJA consiste em “desenvolver a capacidade crítica para entender essa realidade e a organização para transformá-la pela raiz”. (FRIGOTTO, 2013, p. 395).

Questionamos aos estudantes sobre os motivos que os fizeram procurar o Proeja. Apresentamos no gráfico abaixo as respostas obtidas. A questão permitia aos respondentes eleger mais de uma resposta.

Gráfico 7: O que fez você procurar o PROEJA?

Fonte: Autor, 2020.

Chama a atenção que, após o interesse na formação profissional, que corresponde ao foco principal da maioria dos participantes (59% dos respondentes), como segundo e terceiro motivos mais elencados estão o desejo de realizar uma faculdade no futuro e de adquirir mais conhecimentos, respectivamente. Tal dado revela que a busca por estudar numa instituição referenciada internacionalmente na qualidade de ensino que oferta não corresponde somente ao desejo de formação profissional ou de certificação (apenas 38% dos sujeitos informaram que o foco principal na escolha do Proeja é a conclusão do Ensino Médio). Assim, o foco em obter uma formação de qualidade que possibilite a realização de uma faculdade no futuro (motivo expresso por 44% dos respondentes) supera a necessidade de somente obter uma certificação de EM.

Dessa forma, apesar de a formação profissional ser apontada como o maior foco de interesse dos estudantes da pesquisa, é importante ressaltar que o Proeja não deve reduzir-se numa formação instrumental voltada para o mercado de trabalho. O direito à educação constitui-se como um direito social subjetivo, que deve garantir aos estudantes que tiveram seu direito negado na idade considerada apropriada o acesso a uma formação ampla e integral. Moura (2014, p. 40) ressalta:

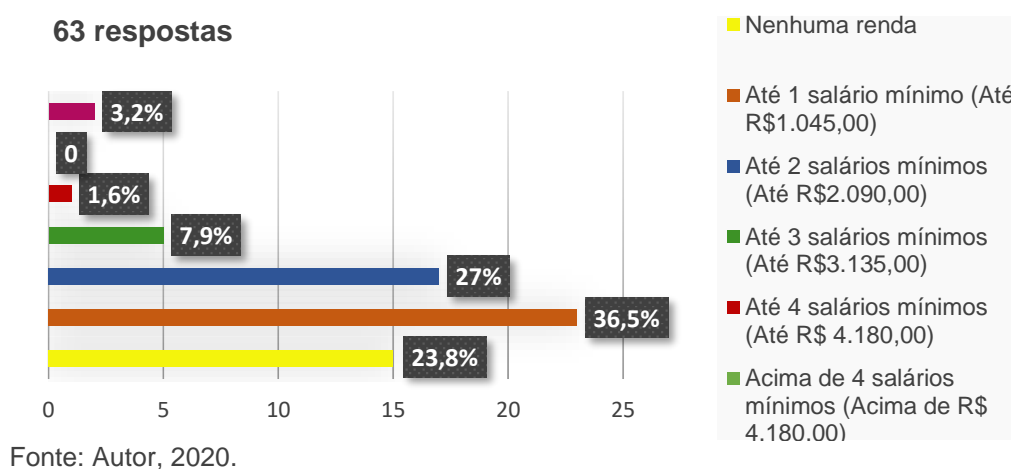
Como o adulto é o ser humano no qual melhor se verifica sua condição de trabalhador, pois criança não é para trabalhar, e as pessoas na terceira idade também não, na fase adulta somos essencialmente sujeitos de trabalho. E o trabalho está relacionado, na nossa sociedade, com o exercício de alguma profissão. Isso potencializa essa relação entre EJA e a EPT. A questão é como essa profissionalização vai ser vista. Ser vai ser vista para os limites estreitos para atender às exigências do mercado ou se na perspectiva da formação humana integrada.

A idade dos respondentes que elegeram o desejo de realizar um curso superior como motivo principal de cursar o Proeja abrange sujeitos de 19 a 60 anos, e quase metade (46% destes respondentes) possui mais de 40 anos. Assim, é interessante perceber que, mesmo entre os sujeitos com idades mais avançadas, o sonho/desejo de cursar uma faculdade permanece presente. Portanto, a educação de jovens e adultos se faz num processo de educação continuada, no qual não há idade correta para quaisquer que sejam as modalidades de ensino.

É importante ressaltar, também, que 35% dos respondentes (22 respostas) afirmam que a busca pelo Proeja reflete a necessidade de conseguir um emprego melhor, depositando na escolarização a expectativa de melhorias materiais em suas vidas.

Apresentaremos abaixo o gráfico com as faixas salariais familiares informadas pelos participantes da pesquisa:

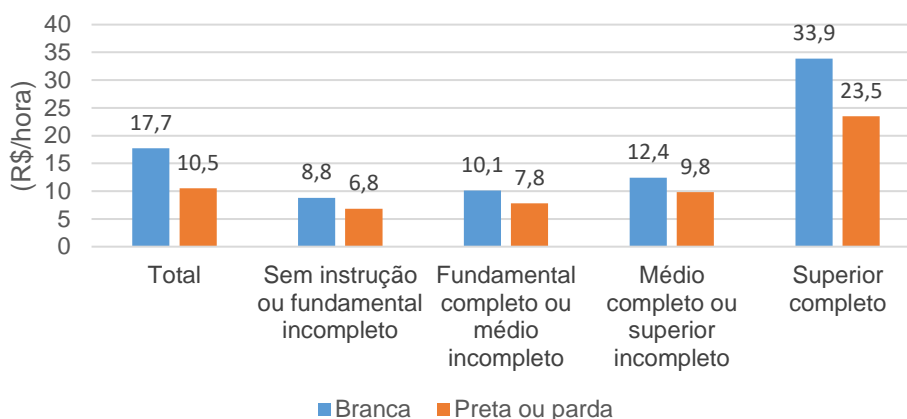
Gráfico 8: Renda familiar dos participantes



Em relação à faixa salarial familiar, percebemos que grande parte dos estudantes vivenciam condições precárias de remuneração com baixos salários, ou mesmo a ausência de emprego. Quinze respondentes (23,8%) afirmaram não contar com renda familiar neste momento, já vinte três estudantes-trabalhadores (36,5%) vivem com até um salário mínimo e dezessete respondentes (27%) recebem até 2 salários mínimos. Trinta e quatro respondentes, dentre os que informaram não possuir renda ou possuir rendimento familiar de até um ou dois salários mínimos, possuem filhos.

Ainda que a profissionalização no Proeja não seja garantia de inserção ou melhoria nas condições de trabalho, ao relacionar a busca por uma profissionalização e conclusão do Ensino Médio com os rendimentos dos respondentes, vale destacar que, segundo a PNAD-contínua (IBGE, 2020), o nível de escolaridade dos trabalhadores impacta diretamente nos rendimentos recebidos. Assim, podemos perceber pela tabela abaixo que, em 2019, os trabalhadores com o ensino médio completo recebiam, em média, mais do que os trabalhadores que não concluíram este nível de escolaridade.

Gráfico 9: Rendimento-hora médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas por cor ou raça - Brasil - 2019



Fonte: IBGE, PNAD Contínua, 2019.⁵

A PNAD contínua (IBGE, 2020) revela ainda que os rendimentos em todos os níveis de escolaridade mantêm-se desiguais em relação à cor/raça: pessoas de cor branca receberam maiores rendimentos do que as pretas e pardas. A comparação entre homens e mulheres também revela desigualdades: as mulheres receberam em média 12,7% a menos que os homens.

Assim, é possível que o interesse dos estudantes-trabalhadores do Proeja em concluir o ensino médio e obter uma formação profissional esteja intimamente relacionado com expectativas de construção de uma vida melhor, inclusive com aumento das condições financeiras.

⁵ IBGE. Síntese de indicadores sociais – 2020: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/6178888f440cadb3ff272b61aef88c2c.pdf. Acessado em 17 dez. 2020.

A seguir apresentamos o gráfico sobre as experiências de trabalho/emprego que os participantes da pesquisa já exerceram ou exercem. A questão permitia múltiplas respostas.

Gráfico 10: Tipos de trabalho exercidos pelos participantes



Fonte: Autor, 2020.

Percebemos que mais da metade dos sujeitos que participaram da pesquisa (56%) já atuaram em mais de uma área, possuindo assim diversos empregos ao longo de sua trajetória laboral, o que evidencia diversificadas experiências laborais dos estudantes e uma possível rotatividade de empregos. O ramo de atividade mais listada é o setor do comércio, seguido de trabalhos autônomos. Ao mesmo tempo que 26 respondentes indicaram que atuam ou já atuaram como autônomos, chama a atenção o baixo número de trabalhadores que atuam/atuaram como motoristas ou entregadores por aplicativo, atividade em constante crescimento, principalmente no período de pandemia, em 2020. Talvez tal fato se explique pelas condições necessárias para esse tipo de função, pois o trabalhador, nesse caso, necessita dispor dos instrumentos de labor – carro, moto ou bicicleta –, assumindo os seus custos de manutenção.

Vale ressaltar que todos os sujeitos da pesquisa que afirmaram que atuam/atuaram como empregada doméstica são do sexo feminino, com a predominância de mulheres negras (5 respondentes brancas e 9 respondentes negras), também somente mulheres apontaram que atuam como dona de casa. Tal

fato evidencia uma divisão de gênero e raça em determinados trabalhos/empregos, e possíveis formas de opressão sofridas pelas mulheres e em especial pelas mulheres negras.

Segundo dados da PNAD-contínua (IBGE, 2020), há predomínio de pessoas de cor/raça preta ou parda em postos de serviço com menor remuneração, assim como informais, sendo essa diferenciação mais marcante em setores como agropecuária, construção civil e serviços domésticos. Também há o predomínio de mulheres negras atuando em serviços domésticos.

Moura (2014) afirma que a educação profissional se vincula diretamente ao mundo do trabalho, sendo os jovens e adultos os responsáveis pela produção social. Segundo o autor, há estigmas e preconceitos em relação aos sujeitos que chegam à idade adulta com um nível de escolarização baixo, no entanto, tais sujeitos são trabalhadores que auxiliam na produção material da sociedade, assim, para Moura (2014, p. 41):

O sujeito adulto, que não tem uma elevada escolarização, não é um sujeito menor e nem menos importante na sociedade por causa disso. Ele é o sujeito que está produzindo. A produção material da sociedade é realizada por esse sujeito adulto, independentemente do nível de escolaridade que ele tenha. Olha-se mais para a escolaridade que ele não tem do que para o seu conhecimento material da sociedade deixando-se de ver o que ele possui e que potencialmente pode ser utilizado pela escola.

Percebemos que os respondentes são sujeitos que possuem vasta experiência de vida e de trabalho, sendo produtores da realidade material da sociedade. Valorizar suas experiências laborais e auxiliá-los nos desafios que encontram deve constituir-se como fundamento do Proeja. Ramos (2010, p. 77) ressalta que “um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas não as considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais”.

Vinte e seis sujeitos da pesquisa encontram-se desempregados, e devido essa condição, durante as aulas, vão direito da casa para a escola; já vinte e sete (43%) vão direito do trabalho para a instituição de ensino.

Percebemos, assim, que uma parcela expressiva dos sujeitos da pesquisa vai direto do trabalho para a escola, muitas vezes chegando em sala de aula após exercer diversas atividades, portanto, cansado com a dupla ou tripla jornada. Nesse sentido,

atividades que os mobilizem corporalmente, e trabalhem com outros saberes, que não apenas o intelectual, podem ser de grande valia.

Como observamos, com as mudanças na estrutura do capitalismo, as formas de estruturação do trabalho também se alteraram, agravando a precarização no labor, com o aumento do trabalho intermitente, das horas extras, subcontratação e mesmo do desemprego estrutural, situações que afetam os estudantes-trabalhadores do EJA.

Assim, questionamos os participantes sobre situações que indicam precarizações e formas de opressão que eles vivenciam no universo do trabalho e que afetam suas vidas. Esta questão permitia mais de uma resposta.

Gráfico 11: Das opções abaixo, quais você vive no trabalho e afetam a sua vida?



Fonte: Autor, 2020.

Como podemos observar, 46% dos respondentes (29 participantes) indicaram que sofrem com baixa remuneração. Tal fato pode ser evidenciado também no gráfico de rendimento familiar, situação que se agrava para muitos desses sujeitos que possuem filhos, tendo assim maiores despesas. Em segundo lugar, assinalado por 41% dos respondentes (26 sujeitos da pesquisa), o desemprego é apontado como principal fator de opressão em relação ao universo do trabalho.

Dentre os sujeitos que se encontram empregados, uma quantidade expressiva indicou o excesso de cobrança por parte do empregador e o elevado número de horas

trabalhadas como fatores que afetam as suas vidas (15 e 16 respondentes, respectivamente). Falta de união entre os trabalhadores e suas organizações também é apontada por 21% (13) dos estudantes.

Esses dados confirmam as formas de precarização do trabalho apontadas por Antunes (2018), tais como o aumento das horas trabalhadas, o trabalho informal, as formas de gestão que dificultam a formação de laços de solidariedade entre os trabalhadores e o desemprego estrutural. Retomando Antunes, a perpetuação desta lógica neoliberal e excludente que opõe capital e trabalho conduzirá o trabalhador a uma triste realidade: “oscilarão entre o desemprego completo e, na melhor das hipóteses, a disponibilidade para tentar obter o *privilégio da servidão*” (ANTUNES, 2018, p. 34, grifo do autor).

Chama a atenção que uma quantidade pequena de respondentes indicou que a diferenciação de oportunidades em relação a negros e brancos (7) e em relação a homens e mulheres (3) apresenta-se como uma situação que evidencia opressões. Tal fato pode se justificar pelo racismo e o machismo serem elementos estruturais de nossa sociedade, permeados de tal modo em nosso dia-a-dia, que as opressões relacionadas a eles são naturalizadas.

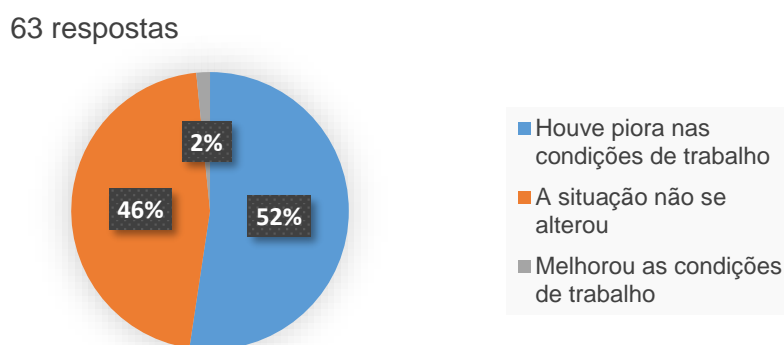
Vale ressaltar que os respondentes que se identificaram como homossexuais incluíram no campo “outros” situações de opressão relacionadas ao ambiente de trabalho e vinculadas à sexualidade de ambos. Assim, o respondente 25, um homem de 33 anos, afirma:

Por conta de diversos fatores que fazem de minhas diferenças pessoais uma forma de destaque em meios aos demais, como por exemplo a minha sexualidade, já tive que passar, com certa regularidade, por problemas originados pela discriminação e preconceito em relação a minha pessoa. Sendo até mesmo boicotado de forma velada quando elas eram percebidas. Chegando até ser demitido (sic). (Respondente 25).

Para a maioria dos respondentes, a situação de trabalho nos últimos três anos apresenta elementos que indicam uma precarização nas situações de trabalho/emprego (trabalho sem carteira assinada, desemprego, aumento das horas trabalhadas, trabalho autônomo, dentre outras). Tais situações podem ser reflexo da Reforma trabalhista aprovada em 2017, que possibilitou uma série de flexibilizações no universo do trabalho. Também não podemos desconsiderar as implicações advindas da Pandemia de covid-19 vivenciada no ano de 2020 e que afetaram o

universo do trabalho. Apresentamos o gráfico no qual condensamos as respostas que podem indicar piora nas condições de trabalho dos estudantes.

Gráfico 12: Alterações nas condições de vida dos participantes nos últimos três anos

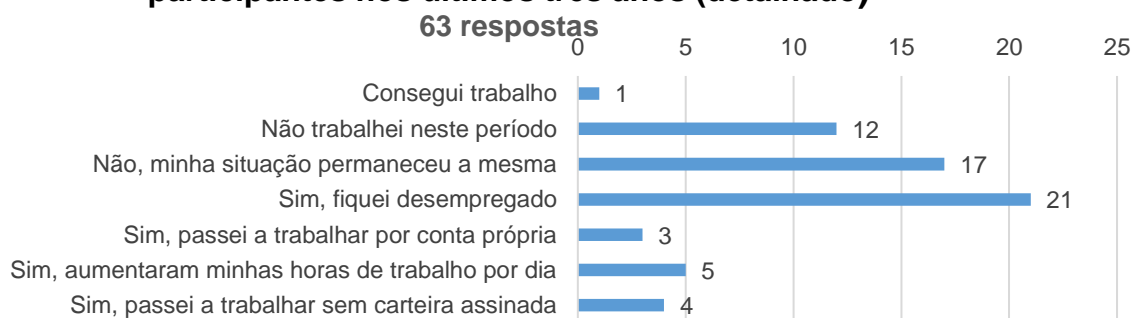


Fonte: Autor, 2020.

Assim, para 52% dos participantes (33 respondentes) pode ter havido piora na situação de trabalho ao longo dos três últimos anos; para 46% (29 participantes) a situação não se alterou, no entanto, dentre esses, onze afirmaram que não trabalharam em tal período, seja por opção ou por vivenciarem o desemprego. Apenas uma respondente informou que não trabalhou no período por estar aposentada (somando-se assim 12 respondentes que afirmaram não trabalhar no período).

Ressaltamos que apenas um trabalhador-estudante afirmou ter conseguido emprego nos últimos três anos. No gráfico abaixo, destacamos as respostas relativas à questão.

Gráfico 13: Alterações nas condições de vida dos participantes nos últimos três anos (detalhado)

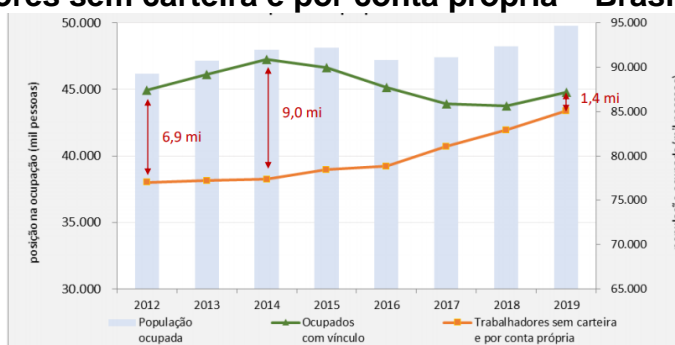


Fonte: Autor, 2020.

Percebemos um aumento expressivo de trabalhadores que ficaram desempregados neste período, o que representou 33% dos sujeitos da pesquisa (21 respondentes). O número de trabalhadores que passaram a trabalhar por conta própria ou passaram a trabalhar sem carteira assinada foi de 7 respondentes (11%).

Os dados da PNAD-Contínua (IBGE, 2020) revelam que desde 2014 há um crescente aumento dos trabalhadores sem carteira assinada e que trabalham por conta própria, tendo um crescimento expressivo e constante desde 2016, e uma consequente diminuição de trabalhadores com vínculos formais. Isso demonstra que se eleva o contingente de trabalhadores sem acesso a instrumentos de seguridade social vinculados a postos formais de emprego, como aposentadoria, licenças remuneradas, dentre outras, evidenciando a crescente precarização das condições de trabalho.

Gráfico 14: População ocupada total, ocupados com vínculos e trabalhadores sem carteira e por conta própria – Brasil 2012-2019

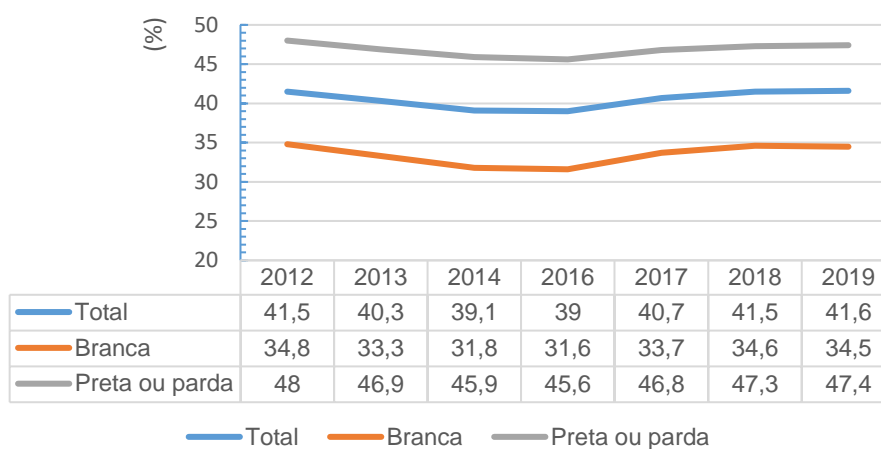


Fonte: IBGE, PNAD Contínua, 2019.⁶

Pelos dados da PNAD Contínua (IBGE, 2021), o desemprego no Brasil atingiu 14,7% da população no primeiro trimestre de 2021, sendo 14,8 milhões de brasileiros desempregados, alcançando, assim, a taxa mais elevada desde o início da série história do IBGE.

⁶ IBGE. Síntese de indicadores sociais – 2020: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/6178888f440cadd3ff272b61aef88c2c.pdf. Acessado em: 20 dez. 2020.

Gráfico 15: Proporção de pessoas em ocupações informais por cor ou raça - Brasil - 2012/2019



Fonte: IBGE, PNAD Contínua, 2019.⁷

A proporção de trabalhadores informais (sem carteira assinada ou empreendedores sem registro) também está em crescimento contínuo, desde 2017, apresentando uma maior concentração entre os trabalhadores pretos e pardos, conforme podemos observar no gráfico acima.

Também houve um crescimento de postos de trabalho por contrato intermitente, modalidade de contratação possibilitada pela Reforma trabalhista regulamentada pela Lei nº13.467 de 2017, na qual o trabalhador, apesar de ter a carteira assinada, não possui uma quantidade de horas mínimas de trabalho, trabalhando e recebendo de acordo com a necessidade do empregador. Em 2019, foram 85 mil novos postos de trabalho ofertados nesta modalidade, o que representou 13,3% dos novos postos de trabalho com carteira assinada. O Sudeste concentra o maior número de postos nessa modalidade.

Perguntamos aos estudantes que estão trabalhando se sentem que todos os trabalhadores da empresa são tratados igualmente, independentemente das funções exercidas. Esperávamos com esta questão identificar possíveis situações de opressão relacionadas ao cargo ocupado.

Pelos estudos realizados, podemos afirmar que a precarização no trabalho atinge a todos os trabalhadores, no entanto, os trabalhadores que ocupam postos

⁷ IBGE. Síntese de indicadores sociais – 2020: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/6178888f440cddb3ff272b61aef88c2c.pdf. Acessado em: 20 dez. 2020.

desprestigiados, acabam sofrendo de forma mais intensa a precarização, não apenas pela baixa remuneração, mas também pelas cobranças, pelo assédio dos supervisores e pelas relações travadas entre os próprios trabalhadores que acabam incorporando a lógica neoliberal do individualismo, na qual os trabalhadores tornam-se competidores entre si.

A questão foi apresentada de forma aberta e, dos 63 estudantes que participaram, apenas 38 responderam. Desses, 13 estudantes-trabalhadores informaram que sentem que todos os trabalhadores são tratados igualmente. No entanto, os demais informaram tratamentos diferenciados, seja em função dos cargos ocupados, de características pessoais como raça e orientação sexual, seja entre trabalhadores que são indicados ou possuem grau de parentesco com ocupantes de cargos mais elevados hierarquicamente.

Tabela 1: Caso você esteja trabalhando, você sente que todos os trabalhadores da empresa são tratados igualmente, independente das funções exercidas? Caso não sejam, qual o motivo do tratamento diferenciado?

Respostas	Nº de discentes
Todos são tratados igualmente	13
Há diferenciação pelo cargo	5
Diferença no tratamento de acordo com a raça/religião ou sexo	3
Parentesco/indicação	6
Não responderam a questão	25

Fonte: Autor, 2020.

Alguns respondentes indicaram situações de opressão relacionadas ao próprio trato entre os trabalhadores, afirmando que a disputa por cargos dentro das empresas acaba gerando falta de empatia e solidariedade, como podemos observar na seguinte fala “Geralmente é pelo cargo que se ocupa que se origina em muitas disputas e falta empatia (sic)” (Respondente 1).

Tal afirmação pode ser relacionada com o mecanismo de gestão por metas e controle mais horizontal entre os próprios trabalhadores, estruturas de gestão flexível que visam, dentre outras coisas, o rompimento dos laços de solidariedade entre os trabalhadores e o estímulo ao individualismo.

Reforçando a afirmação acima, foram apontadas, por cinco respondentes, diferenciações entre os trabalhadores de acordo com os cargos que ocupam, inclusive entre os ocupantes de um mesmo cargo, como na fala a seguir:

Em todas empresas (sic) que trabalhei existiu diferença de tratamento, muitas vezes de funcionários para com funcionários (funcionários de setores mais simples preferem convivência com funcionários de cargo mais elevado e esnoba quem é do setor dele, experiência que tive: caixa de restaurante, mas a outra caixa procurava contato com as moças do RH; na farmácia que trabalhei as colegas procuravam contato com a dona da farmácia_ existe essa diferença, infelizmente. (Respondente 36).

Ou ainda:

Não somos tratados igualmente. Como trabalho em um Colégio alguns Professores (Graças a Deus à (sic) minoria) se acham melhor que Merendeiras, Inspetor, porteiros etc. (Respondente 52).

Seis estudantes-trabalhadores também apontaram que funcionários que chegam ao trabalho por indicação ou com grau de parentesco com alguém da empresa recebem tratamento diferenciado. Também foram apontadas relações de opressão relacionadas à raça e à orientação sexual dos participantes.

Por meio do Teatro do Oprimido, dos jogos de integração e das técnicas de Teatro-Imagem, podemos estimular o desenvolvimento do sentimento de solidariedade e a discussão sobre a importância da união entre os trabalhadores oprimidos.

Perguntamos também aos estudantes se os que estão trabalhando participam de alguma associação de trabalhadores, como sindicato, coletivos, ou movimento social. Dos 63 participantes, obtivemos 54 respostas; 46 responderam que não participam. Apenas 3 respondentes informaram que fazem parte do sindicato de sua categoria e 5 respondentes indicaram que atuam como voluntários em instituições de caridade, como grupos espíritas.

Percebemos, assim, que grande parte dos respondentes não estão associados a instituições ou coletivos que os representem e defendam os direitos dos trabalhadores, e em algumas respostas é expresso o descrédito que atribuem aos sindicatos, como nas respostas a seguir: “Graças a Deus não” (Respondente 1) e “Nosso sindicato não está nem aí para o que aconteça (sic) com os funcionários em geral, eles estão do lado dos patrões” (Respondente 38).

7.4. Percepções sobre Direitos Humanos

A precarização no universo do trabalho atinge grande parte dos trabalhadores, mas castiga de forma mais acentuada os sujeitos com poucos anos de escolarização.

Por essa razão, discutir os direitos humanos e o universo do trabalho pode ser relevante para a formação de tais sujeitos.

Herrera Flores (2009, p. 22) sinaliza que

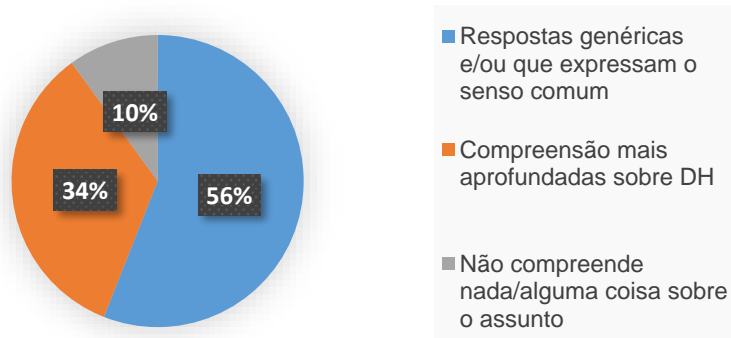
De um modo sutil mas contínuo, assistimos durante as últimas décadas à substituição dos direitos obtidos (garantias jurídicas para acesso a determinados bens, como o emprego ou as formas de contratação trabalhista) por aquilo que agora se denominam liberdades (entre as quais, se destaca a liberdade de trabalhar, que, como tal, não exige políticas públicas de intervenção). Em definitivo, entramos num contexto em que a extensão e a generalização do mercado que se proclama falaciosamente como livre fazem com que os direitos comecem a ser considerados como custos sociais das empresas, que devem suprimi-los em nome da competitividade.

Questionamos aos estudantes o que eles entendem por direitos humanos. 13 participantes, dentre os 63, não responderam, podendo indicar dificuldades com a expressão de conceitos e ideias relativas ao tema. Dentre os que responderam, podemos perceber que 31 respostas expressam o senso comum sobre a temática, com afirmações como “Direitos humanos são direitos iguais para todos” (Respondente 10) e “Respeitar todos os indivíduos” (Respondente 60).

Abaixo apresentamos o gráfico no qual agrupamos as respostas em três categorias:

Gráfico 16: Concepções sobre Direitos Humanos

O que você entende por Direitos Humanos?
50 respostas



Fonte: Autor, 2020.

É importante ressaltar que, por ser uma questão aberta, na qual os participantes teriam que escrever, e não sendo obrigatória, pode ser que alguns estudantes não o tenham feito por outros motivos e não somente pela falta de conhecimento sobre a temática.

Para analisar as concepções dos respondentes sobre Direitos Humanos, dividimos suas respostas em 6 categorias. A primeira refere-se ao princípio básico, a própria raiz do conceito de Direitos Humanos, que é a dignidade da pessoa humana; a segunda refere-se aos direitos individuais e direitos à liberdade, proclamados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, documento resultante da Revolução Francesa; a terceira refere-se aos direitos sociais e de igualdade, fruto das lutas dos movimentos proletários socialistas dos séculos XIX e início do século XX. Distinguimos, ainda, respostas que afirmam que direitos humanos são direitos expressos em leis e que ressaltam a constante violação dos direitos em nosso cotidiano, sendo a quarta e quinta categorias respectivamente, como demonstra a tabela 2.

Tabela 2: O que você entende por Direitos Humanos?

Respostas	Nº de discentes
Dignidade da pessoa humana	08
Direitos Individuais (liberdade) Direito de ir e vir; Direito de livre expressão; Direitos de todas as pessoas independentemente de cor/raça, classe social e religião.	09
Direitos coletivos (Igualdade) Igualdade para todos; Direitos relativos ao trabalho, a saúde, a educação.	11
Diretos expressos em lei	4
Direitos proclamados, mas que não se efetivam na prática	4
Nada/algumas coisas	6
Não responderam	13

Fonte: O Autor, 2020.

Herrera Flores (2009) ressalta que a divisão em Gerações de direitos ou mesmo a separação entre direitos individuais e sociais, econômicos e culturais já não faz sentido ao se falar em Direitos Humanos, primeiramente porque pode gerar a ideia de que uma geração mais nova de direitos pode ter superado a anterior, e também porque os DH são indissociáveis e indivisíveis. Assim, segundo o autor:

A liberdade e a igualdade são as duas faces da mesma moeda. Uma sem a outra nada são. Sem condições que as coloquem em prática (políticas de igualdade, que se concretizam nos Direitos Sociais, Econômicos e Culturais), as liberdades individuais (quer dizer, os Direitos Cívicos e Políticos) e os direitos

sociais não terão espaço em nosso mundo (HERRERA FLORES, 2009, p. 43).

Cientes deste apontamento, realizamos a divisão das respostas nas categorias expostas para facilitar a análise. Não tivemos nenhuma resposta que relacionava Direitos Humanos ao direito a um meio ambiente equilibrado, à paz, a direitos tecnológicos ou à informação.

Em relação à dignidade da pessoa humana, um dos princípios fundamentais da DUDH e da Constituição Federal de 1988, oito respondentes, ainda que com respostas do senso comum e superficiais, afirmaram que “Direitos humanos são direitos mínimos para uma sobrevivência digna” (Respondente 5) e “Direitos humanos são todos os direitos relacionados à garantia de uma vida digna a todas as pessoas” (Respondente 10).

Herrera Flores (2009) ressalta que a universalidade dos direitos humanos advém não do seu reconhecimento jurídico nem do entendimento abstrato, que desconsideram os contextos sociais, econômicos e culturais do indivíduos, mas sim da possibilidade que os DH oferecem de fortalecer os indivíduos e grupos “na hora de construir um marco de ação que permita a todos e a todas criar as condições que garantam de um modo igualitário o acesso aos bens materiais e imateriais que fazem com que a vida seja digna de ser vivida” (HERRERA FLORES, 2009, p. 19).

Assim sendo,

[...] os direitos humanos seriam os resultados sempre provisórios das lutas sociais pela dignidade. Entenda-se por dignidade não o simples acesso aos bens, mas que tal acesso seja igualitário e não esteja hierarquizado a priori por processos de divisão do fazer que coloquem alguns, na hora de ter acesso aos bens, em posições privilegiadas, e outros em situação de opressão e subordinação. Mas, cuidado! Falar de dignidade humana não implica fazê-lo a partir de um conceito ideal ou abstrato. A dignidade é um fim material. Trata-se de um objetivo que se concretiza no acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja digna de ser vivida. (HERRERA FLORES, 2009, p. 31).

O próprio acesso dos jovens e adultos ao Proeja do Colégio Pedro II constitui-se como uma realização de direito, direito a uma educação pública de qualidade, e espaço de formação cidadã e integral que poderá lhes fornecer conhecimentos e ferramentas que possibilitarão a luta por acesso aos demais bens e serviços necessários a uma vida digna.

Em relação aos direitos individuais ligados à liberdade recebemos 9 respostas que sinalizam alguns deles, como:

Os direitos básicos de ir e vir. (Respondente 59).

Que cada cidadão tem seu direito na sociedade, livre para fazer suas escolhas e seu direito de ir e vir e expor sua opinião em diversas ocasiões. (Respondente 55).

Direitos que todo indivíduo possui. (Respondente 44).

Direito das Pessoas independentemente de Cor, Raça, Classe Social. Ir e vir em todo e qualquer lugar (sic). (Respondente 52).

Ressaltamos que o neoliberalismo impõe os valores hegemônicos em nossa contemporaneidade e, conseqüentemente as liberdades individuais que atendem aos propósitos do mercado financeiro são valorizadas enquanto as políticas públicas que promoveriam igualdade econômica, social e cultural são relegadas a um segundo plano. Assim, para nove sujeitos da pesquisa, a ideia de direitos humanos é associada a liberdades individuais, como o direito de ir e vir, liberdade de expressão e liberdade de escolha.

Direitos Humanos, na concepção neoliberal, são reduzidos a direitos mercantilizados, de indivíduos cindidos, considerados não em sua integralidade, mas apenas nas facetas que são relevantes ao mercado, não como seres inteiros, mas como consumidores (MAGRI, 2012).

O reconhecimento dos direitos civis e políticos e das liberdades clássicas são fundamentais, no entanto, o pleno desenvolvimento dos Direitos Humanos se dá no exercício da cidadania e

[...] implica no reconhecimento e na denúncia das formas pelas quais os direitos individuais e sociais são constantemente violados na sociedade. Não pode ser reduzido à consciência e ao exercício individual dos direitos e deveres civis e políticos. Educar para a cidadania exige educar para a ação político-social e esta, para ser eficaz, não pode ser reduzida ao âmbito individual. (CANDAU, *et al.* 1995, p. 112).

Assim, é fundamental o reconhecimento dos direitos coletivos e a superação de uma perspectiva individualista de DH. Alguns respondentes sinalizaram a necessidade de defesa dos direitos para toda a coletividade com respostas como: direitos humanos são

Proteção que vai além do amparo individual das pessoas, que abrange toda a coletividade. (Respondente 42).

São normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos. (Respondente 33).

Onze respostas sinalizaram a importância da igualdade e expressaram algum direito relacionado aos direitos sociais, tais como:

Ter acesso a trabalho de carteira assinada, direitos trabalhistas, saúde, educação, transporte, segurança etc. (Respondente 36).

Direito que asseguram (sic) a garantia mínima de tratamento, pautados em respeito, dignidade, defesa, justiça, trabalho, saúde e educação. Individualmente independente, do credo, classe econômica, religião, cor, orientação sexual, deficiência, doença etc... (Respondente 7).

Dentro dessa categoria, apenas quatro respondentes associaram a concepção de Direitos Humanos diretamente ao direito ao trabalho.

A concepção de que Direitos Humanos equivalem a leis e a regulamentações também se expressa nas respostas de alguns participantes, com falas como, DH são

Fazer valer as leis da forma que deve ser aplicada (sic). (Respondente 32).

Uma base de garantias dados (sic) ao ser humano ou bem como a uma sociedade, eleitos em constituição ou através de nossa conscientização. (Respondente 48).

A positivação de leis em uma sociedade muitas vezes é determinada pelas relações econômicas e sociais do contexto no qual se inserem. Dessa forma, as leis aprovadas nem sempre refletem valores relacionados aos Direitos Humanos, muitas vezes opondo-se a eles. Cunha (2018) ressalta que, com o avanço do capitalismo neoliberal e dos modos de gestão e produção do trabalho, as leis que regulamentam o labor se flexibilizam, precarizando as condições de trabalho, e normatizando realidades que violam os Direitos Humanos, como por exemplo a Reforma Trabalhista, que reduz as conquistas realizadas a partir da CLT.

Assim Herrera Flores (2009, p. 28) afirma:

Os direitos humanos, mais que direitos propriamente ditos, são processos; ou seja, o resultado sempre provisório das lutas que os seres humanos colocam em prática para ter acesso aos bens necessários para a vida. Como vimos, os direitos humanos não devem confundir-se com os direitos positivados no âmbito nacional ou internacional. Uma constituição ou um tratado internacional não criam direitos humanos. Admitir que o direito cria direito significa cair na falácia do positivismo mais retrógrado que não sai de seu próprio círculo vicioso.

Alguns estudantes expressaram a concepção que os DH, apesar de proclamados, são constantemente violados e sua efetivação não é igualitária para

todos, assim como sua garantia e efetivação são frutos de processos de luta, como podemos observar na resposta a seguir:

Que não é para todos, depende da sua classe, gênero e sua cor. E pra valer os seus direitos tem que lutar. (Respondente 53).

Entendo no papel todos são iguais só que na prática as organizações brasileiras só defende (sic) na sua maioria bandidos familiares deles. (Respondente 6).

É um direito que serve para nós (sic) proteger, garantir e respeitar o ser humano, mas nem sempre e comprida. (Respondente 16).

A DUDH é colocada como uma plataforma para a garantia de mais direitos, no entanto desconsidera os contextos concretos para sua efetivação. A lógica simplista, que universaliza de forma abstrata os Direitos Humanos, pressupõe uma condição “a priori” dos direitos, pois afirma que possuímos direitos antes mesmo de apresentar capacidades adequadas para exercê-los. Assim, quem luta por dignidade e direitos acaba desencantado com a ideia de DH, pois, apesar de “dizerem que temos direitos, a imensa maioria da população mundial não pode exercê-los por falta de condições materiais para isso” (FLORES, 20019, p. 27), situação na qual se enquadra grande parte dos estudantes do Proeja.

Nesse sentido, Candau *et al.* (1995, p. 99) reafirma que “o processo de conquista dos Direitos Humanos está intimamente relacionado com as lutas de libertação de determinados grupos sociais que vivenciam na pele a violação de seus direitos”. Assim, a percepção e vivência dos DH não são igualitárias para todos, cada indivíduo terá percepções de acordo com a posição social que ocupa.

Do mesmo modo Herrera Flores (2009, p. 71) afirma que

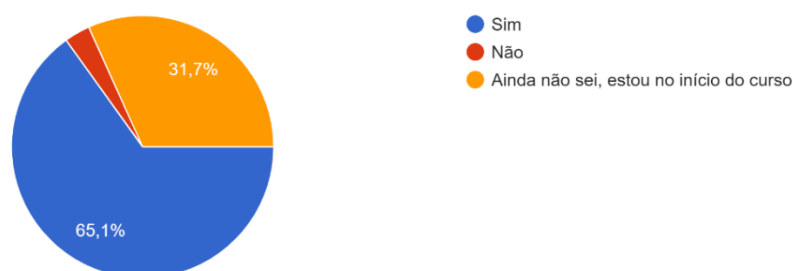
Não podemos entender os direitos sem vê-los como parte da luta de grupos sociais empenhados em promover a emancipação humana, apesar das correntes que amarram a humanidade na maior parte de nosso planeta. Os direitos humanos não são conquistados apenas por meio das normas jurídicas que propiciam seu reconhecimento, mas também, e de modo muito especial, por meio das práticas sociais de ONGs, de Associações, de Movimentos Sociais, de Sindicatos, de Partidos Políticos, de Iniciativas Cidadãs e de reivindicações de grupos, minoritários (indígenas) ou não (mulheres), que de um modo ou de outro restaram tradicionalmente marginalizados do processo de positivação e de reconhecimento institucional de suas expectativas.

Assim, apesar de uma quantidade significativa de estudantes apresentarem desconhecimento, ou dificuldades em conceituar os Direitos Humanos, percebemos

que conteúdos ligados ao tema são considerados relevantes nos cursos do Proeja pesquisados, conforme podemos perceber pelas respostas apresentadas no gráfico abaixo:

Gráfico 17: Conteúdos sobre Direitos Humanos no Proeja

Conteúdos relativos aos direitos humanos são, de algum modo, abordados ao longo do seu curso no PROEJA?
63 respostas



Fonte: Autor, 2020.

Como podemos observar, 65,1% dos estudantes (41 respondentes) afirmaram que este tema é trabalhado ao longo do curso, e 31,7% (20 respondentes) informaram que não conseguem avaliar pois ainda estão no início do curso. Ressaltamos que, devido a pandemia de covid-19, não houve aula presencial para os alunos ingressantes em 2020. Somente 2, dentre os 63 estudantes que participaram, responderam que conteúdos relativos a Direitos Humanos não são tratados ao longo do seu curso no Proeja.

Dessa forma, podemos afirmar que, se esta temática é trabalhada ao longo do curso, mostrando-se relevante para a formação dos estudantes-trabalhadores, o produto educacional elaborado poderá trazer contribuições ao trabalho dos educadores, possibilitando o uso de novas linguagens para tratar do tema.

Para Herrera Flores (2009, p. 65), o desafio para os defensores dos Direitos Humanos no século XXI

[...] consiste em nos defender da avalanche ideológica provocada por um neoliberalismo agressivo e destruidor das conquistas sociais arduamente alcançadas pelas lutas de movimentos sociais, partidos políticos de esquerda e sindicatos durante mais de um século e meio.

Assim, um dos primeiros passos nesse sentido é nos tornarmos conscientes dos ataques que as conquistas sociais, obtidas a partir de muitas lutas, estão sofrendo. O documento base o Proeja ressalta que os

[...] jovens e adultos estudantes do EJA são sujeitos marginalizados, que vivenciam experiências de negação constante de seus direitos, seja à educação, ao trabalho, ao lazer, sujeitos que trazem em suas histórias de vida a intersecção de fatores como gênero, raça/etnia que em nossa sociedade patriarcal e escravocrata constituem-se como fatores de exclusão. Assim são negros e pardos, mulheres, desempregados e subempregados, trabalhadores informais, são representantes que congregam as múltiplas exclusões construídas historicamente em nossa sociedade. (BRASIL, 2007, p. 11).

Constituem-se, assim, como sujeitos oprimidos. Por esse motivo, o TO na EJA poderá promover o compartilhamento das concepções dos estudantes sobre o mundo do trabalho e sobre a vida, com a possibilidade de constituir-se como um aliado na prática pedagógica e na promoção da discussão sobre os direitos humanos, privilegiando a corporeidade dos discentes e permitindo o debate sobre as formas de opressão vivenciadas.

8. PRODUTO EDUCACIONAL

Foi elaborado, a partir da presente pesquisa, um caderno de oficinas, com jogos e exercícios fundamentados nos pressupostos teóricos e metodológicos da Educação em Direitos Humanos e do Teatro do Oprimido. O intuito desse trabalho é fomentar o debate acerca da dignidade humana no mundo do trabalho e apresentar instrumentos aos educadores do Proeja interessados em desenvolver tal temática com os estudantes.

Em razão disso, o Produto Educacional (PE) desenvolvido é direcionado aos educadores, inicialmente que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, mas podendo ser utilizando em outros contextos. Ele não constitui um receituário com atividades que devem ser aplicadas rigidamente conforme descritas, mas representa uma possibilidade de os educadores da Proeja terem um primeiro contato com o método do Teatro do Oprimido, assim como com um conjunto de atividades que podem e devem ser apropriadas, adaptadas e desenvolvidas, isoladamente ou na sequência proposta, de acordo com a realidade concreta de cada instituição.

Utilizamos músicas, poemas, textos normativos e jogos do TO para fomentar a discussão proposta.

Abordamos primeiramente jogos e exercícios que têm como propósito a ampliação da consciência e da expressão corporal, possibilitando novas vivências no ambiente escolar e maior liberdade e autonomia aos participantes. Na sequência, exploramos algumas técnicas da estética e do Teatro do Oprimido, propondo jogos que auxiliem na reflexão sobre as opressões relacionadas ao universo do trabalho e na discussão sobre de que forma estas impactam os estudantes.

As atividades foram organizadas em quatro oficinas, cada uma com duas horas e meia de duração, com indicação de oferecimento como um trabalho extracurricular, de livre adesão dos participantes e com indicação máxima de 20 educandos.

Candau (2000), na construção de propostas pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos, também privilegia o formato de oficinas, definindo esta estratégia formativa como sendo “um espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de um confronto e intercâmbio de experiências e de um exercício concreto de direitos humanos”. (CANDAU *et al.*, 2000, p. 17).

O termo oficina também é frequentemente utilizado para o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem das diversas linguagens artísticas. Para Spolin

(2008), uma oficina de teatro é uma estrutura sequencial de jogos, exercícios e técnicas. Ela possui um início e um fim demarcados, podendo ou não resultar em uma obra artística, no entanto, o mais importante não é o resultado final, e sim o processo, as discussões e aprendizados realizados a cada jogo.

Assim, o produto educacional tem como objetivos:

- Refletir sobre o trabalho na sociedade brasileira contemporânea, compreendendo-o como elemento primordial à vida, e diferenciando-o da sua forma histórica enquanto emprego;
- Ofertar conhecimento teórico acerca do Teatro do Oprimido aos educadores interessados;
- Apresentar propostas de jogos e exercícios que estimulem a ampliação da consciência e expressividade corporal dos participantes;
- Apresentar propostas de jogos e técnicas capazes de promover a criação de metáforas expressas por palavras, sons e imagens para as opressões identificadas utilizando a linguagem teatral.

Na primeira oficina, discutiremos as diferenças entre trabalho e emprego, a partir da “Música de trabalho”, da banda Legião Urbana; na sequência desenvolveremos jogos de desalienação corporal, jogos de sensibilização e de integração do grupo. Na segunda oficina, exploraremos atividades da Estética do oprimido, com o intuito de promover a valorização dos sujeitos trabalhadores, assim como sugeriremos o debate sobre a DUDH.

No terceiro encontro, partindo das experiências dos estudantes, trabalharemos com improvisações teatrais a partir de reportagens, com o objetivo de aprofundar as relações entre a dignidade do trabalhador e os direitos previstos nos textos normativos.

Por fim, na quarta oficina, partindo das opressões identificadas, proporemos o desenvolvimento de jogos do Teatro-Imagem e a discussão sobre as possibilidades de enfrentamento das situações opressivas no trabalho.

Desenvolvemos nas oficinas as quatro dimensões fundamentais para EDH elencadas por Candau *et al.* (2014), são elas: ver, saber, celebrar e comprometer-se.

A primeira dimensão, *ver*, que se refere ao reconhecimento dos conhecimentos e vivências dos participantes e à sensibilização para as questões propostas, é trabalhada ao longo da primeira, segunda e terceira oficinas, articulando-a com a Estética do Oprimido, na qual os participantes, partindo de suas vivências, irão ampliar

o debate e sensibilização para as questões através da análise de músicas e de poemas e da criação de cenas a partir de reportagens.

A dimensão do *saber* refere-se à instrumentalização e ao compartilhamento de um novo conhecimento, tanto o conhecimento teórico sobre os direitos humanos quanto aquele que surge das práticas cotidianas. Essa dimensão também é abordada ao longo das oficinas, especialmente com a parte teórica da segunda oficina, na qual são aprofundados os conhecimentos sobre a DUDH, em seus artigos que se referem ao direito à educação e ao trabalho.

O *celebrar* perpassa todas as oficinas, através do desenvolvimento dos jogos num ambiente lúdico e prazeroso.

A quarta dimensão, *comprometer-se*, diz respeito à investigação de como podemos transformar a realidade. Nesta proposta, ela está relacionada ao desenvolvimento dos jogos e técnicas do Teatro-imagem, nos quais os participantes irão propor alternativas para solucionar uma situação de opressão apresentada.

As oficinas estão organizadas com os seguintes tópicos: estrutura da oficina; objetivos; recursos necessários; desenvolvimento dos jogos; finalização da oficina; e material de apoio.

Em ‘estrutura da oficina’, apresentamos brevemente como o encontro está estruturado; em ‘objetivos’ explicitamos os objetivos de cada encontro; em ‘recursos necessários’ explicitamos quais materiais serão necessários para o desenvolvimento da oficina; em ‘desenvolvimento dos jogos’ descrevemos cada jogo ou técnica proposta para o encontro; na ‘finalização da oficina’, propomos um momento no qual os participantes poderão ressaltar aspectos positivos e negativos das atividades desenvolvidas; e, por fim, em ‘material de apoio’, disponibilizamos materiais que podem ser impressos para uso dos educadores durante os encontros.

Ao final das oficinas apresentamos diversas indicações de sites, vídeos e oficinas virtuais para ampliar os conhecimentos sobre o Teatro do Oprimido e sobre a Educação em Direitos Humanos no universo do trabalho.

Na proposta original da pesquisa a oficina seria desenvolvida no *Campus Tijuca II* do Colégio Pedro II. Esperava-se que, com a sua execução, novos dados fossem coletados, de forma a subsidiar a criação e o aperfeiçoamento do Produto Educacional. Devido à pandemia de Covid-19, com a consequente suspensão das aulas e necessidade de distanciamento físico, a realização da oficina, que demandaria uma grande proximidade dos participantes, ficou inviabilizada. Dessa forma, o produto

foi aplicado a partir da avaliação por profissionais do Proeja e do Teatro do Oprimido, ficando a aplicação prática da oficina para quando tivermos condições sanitárias seguras para a realização de atividades com proximidade e contato físico.

Imagem 8 – Oficinas proposta no produto educacional



Fonte: O Autor, 2020.

8.1. Avaliação do Produto Educacional

A avaliação do produto educacional ocorreu por meio de dois instrumentos: um encontro virtual de apresentação e avaliação com profissionais que atuam no Proeja, multiplicadores do TO e profissionais da educação básica que atuam no Ensino Médio; e também por um formulário online, direcionado a profissionais do Proeja e/ou do TO.

Tivemos a participação de doze avaliadores no encontro virtual e o retorno de dez questionários preenchidos. Alguns avaliadores utilizaram as duas formas de avaliação. A seguir, apresentamos a tabela com os avaliadores por segmento:

Tabela 3: Avaliadores do PE

Avaliadores	Profissionais do Proeja	Multiplicadores do TO	Profissionais que atuam no EM	Total
Encontro virtual	4	3	5	12
Formulário online	7	3	-	10

Fonte: autor, 2020.

Todos os avaliadores que não conheciam, ou tinham poucos conhecimentos sobre o TO, afirmaram que o PE contribuiu para ampliar os conhecimentos sobre o assunto. Tanto no questionário de avaliação quanto no encontro virtual, os avaliadores ressaltaram que a linguagem utilizada para descrever as oficinas é clara e que a organização gráfica do produto é atrativa.

Dois avaliadores destacaram, em ambos os quesitos, que poderíamos aperfeiçoar a diagramação do trabalho, inserindo caixas de textos e quadros com as informações relevantes ou dicas do que o educador deverá fazer em cada jogo, assim como aumentar o contraste entre letras escuras e fundos claros, facilitando a leitura do PE. Acatamos as sugestões, realizando as modificações necessárias no produto. Destacamos um comentário sobre a parte gráfica do produto:

O seu produto já me pegou pela estética, antes de ser um produto acadêmico, ou do mestrado profissional, chegou para mim pela estética, o artístico, isso é muito importante, as vezes achamos que algo voltado para parte pedagógica tem que ser sisudo, sério, mas não. (Avaliador 5).

Todos os avaliadores afirmaram que o produto contribui para a discussão sobre os direitos humanos no universo do trabalho. Ressaltaram também que, a partir do produto apresentado, é possível ver caminhos para a utilização do teatro como instrumento para a Educação em Direitos Humanos. Um dos avaliadores pontuou a necessidade de adaptações, considerando-se o contexto de aplicação, e sugeriu a inserção de temas regionais.

Diante das sugestões apresentadas, procuramos deixar mais claro, ao longo dos textos do PE, que as atividades foram planejadas de acordo com a pesquisa desenvolvida, e podem ser adaptadas, se necessário, para atender às demandas observadas pelo educador e abordar os temas relevantes aos participantes.

Destaco alguns comentários em relação ao uso do Teatro do Oprimido, proposto nas oficinas, em associação com os fundamentos da Educação em Direitos Humanos:

O teatro, em especial através da abordagem proposta por Boal no TO, regata o senso de coletividade e aprimora os mecanismos de construção da cidadania crítica indispensável à Educação em Direitos Humanos. (Avaliador 3).

E ainda:

O próprio Teatro do Oprimido é uma luta pelos Direitos Humanos, mas é interessante como o produto propõe uma discussão prática através dos jogos e também uma discussão teórica. (Avaliador 7).

Assim, tanto no encontro de avaliação quanto nas respostas ao questionário foi ressaltada a pertinência da associação de uma discussão teórica sobre Direitos Humanos com a aplicação de jogos do Teatro do Oprimido. Ainda sobre a importância do teatro na EJA foi pontuado:

Como pesquisadora da EJA/EPT eu adorei e se eu puder classificar aqui, o classifico como necessário [...]. Não conhecia o Teatro do Oprimido, mas tenho ultimamente me aproximado da arte enquanto potência político-pedagógica, para além da sua potência enquanto arte, nos espaços escolares e não escolares, e percebido o quanto esse diálogo é fundamental. (Avaliadora 9).

Dois avaliadores ressaltaram o potencial da linguagem teatral como ferramenta de ensino para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, que pelas inúmeras dificuldades que enfrentam apresentam alto índice de evasão. Assim foi ressaltado por uma professora desta modalidade que:

[...] percebi que na prática, com esse grupo do EJA [...] os jogos teatrais funcionam de uma maneira muito dinâmica, não só porque é um momento de descontração de brincadeira, mas também de reflexão sobre temas, que eles sabem melhor do que eu [...]. Sinto que a apostila poderia ser usada como uma apostila de orientação em minha escola [...] achei uma apostila muito rica que dialoga muito bem com professores de qualquer área, porque ela é muito dinâmica e flexível, de uma fácil compreensão e um profundo conteúdo. (Avaliadora 2).

A pertinência de se abordar as condições de trabalho dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no contexto atual, que apresenta uma série de reformas que prejudicam o trabalhador, também foi apontada pelos avaliadores do PE.

Enxergo o trabalho como necessário [...] no EJA lidamos com trabalhadores e assistimos toda a classe de trabalhadores perdendo uma série de direitos e as vezes não percebendo tudo que está acontecendo. (Avaliadora 8).

Os avaliadores que acompanham o Ensino Médio regular pontuaram que o PE poderia ser utilizado também com estudantes deste seguimento, pois cada vez mais cedo os jovens estão ingressando no mercado de trabalho.

Sei que o público alvo é o EJA, mas o que reparamos é que o trabalho é um tema que está sempre sendo discutido e cada vez mais acontece com pessoas mais jovens, de menor idade, então o público alvo pode ser estendido para outras séries, inclusive o ensino médio noturno, no qual muitos estudantes trabalham. (Avaliador 10).

Em relação à trajetória proposta nas oficinas, todos os avaliadores a pontuaram como adequada, apenas um ressaltou a necessidade de adequações de acordo com a turma de aplicação. Ressaltamos dois comentários realizando sobre este aspecto:

A trajetória é adequada pois segue uma linha de construção crítica de uma análise, tanto oportuna quanto necessária, do universo ligado ao trabalho e às vivências do trabalhador/aluno. (Avaliador 4).

E ainda:

Acredito que a estrutura foi pensada de forma a abordar conceitos básicos e ir complexificando-os a cada etapa. Nesse sentido, a construção do conhecimento vai se solidificando e seguindo como num "treino" que exercita o pensamento crítico, aprofundando-o a cada etapa. (Avaliador 5).

Multiplicadores do TO também ressaltaram que a organização dos jogos de forma sequencial e didática, como proposto no PE, auxilia os interessados em trabalhar com esta metodologia, pois os livros de Boal não apresentam tal formato.

Em relação aos pontos para aperfeiçoamento do produto, foram sugeridas, por profissionais do TO, alterações nas sequências de alguns jogos, sugestões que foram acatadas e aplicadas no Produto Educacional.

Por fim, destacamos duas falas relacionadas a comentários gerais sobre o produto:

A forma de apresentação (com a exposição das teorias que embasam as oficinas, o detalhamento cuidadoso de cada oficina e, ao final, indicações de locais para ampliação dos conhecimentos) contribui para o entendimento do Teatro do Oprimido e a transposição da teoria para a prática. Os textos utilizados também foram muito bem selecionados. (Avaliadora 1).

Seu produto é muito sensível a realidade dos estudantes-trabalhadores não apenas do Proeja, mas da Educação de Jovens e Adultos como um

todo. Como docente e pesquisador da EJA/PROEJA assim que possível farei a aplicação do produto. (Avaliador 3).

Assim, o Produto Educacional foi muito elogiado e alguns avaliadores afirmaram sua potencialidade de aplicação.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar de que forma o teatro, baseado nos pressupostos do Teatro do Oprimido, pode contribuir para a Educação em Direitos Humanos, principalmente na discussão sobre o universo do trabalho em nossa sociedade, colaborando assim para uma educação integral dos estudantes do Proeja.

Como objetivos primários, elencamos: fomentar o debate sobre a dignidade humana no universo do trabalho, identificar as concepções de Direitos Humanos dos estudantes e os tipos de opressão que eles vivenciam nas relações trabalhistas, assim como criar um caderno de oficinas, com atividades e jogos pautados nos fundamentos da Educação em Direitos Humanos e nos princípios teóricos e metodológicos do Teatro do Oprimido.

Para esta investigação, buscamos compreender as precarizações que afetam a vida dos trabalhadores, principalmente dos estudantes do Proeja. Assim, partindo do estudo de sociólogos do trabalho e dos dados empíricos colhidos no formulário online, verificamos que as precarizações no universo do labor afetam de forma intensa os jovens e adultos estudantes de tal modalidade, revelando diversas formas de opressão enfrentadas por esses sujeitos.

Buscamos compreender também quais os elementos que aproximam as propostas do Teatro do Oprimido com os fundamentos tanto da Educação em Direitos Humanos quanto do Proeja. Identificamos que há diversos pontos convergentes entre as três áreas em questão.

A partir da pesquisa realizada, acreditamos que o desenvolvimento de práticas que considerem os estudantes em sua totalidade – não apenas na dimensão intelectual, mas considerando sua corporeidade, suas emoções, percepções e sensações – é de fundamental importância para uma educação integral. Constitui-se, também, como pré-requisito para a Educação em Direitos Humanos, pois esta não pode reduzir-se ao ensino dos textos normativos.

As condições impostas pela pandemia de Covid-19 dificultaram uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa, assim como impossibilitaram a aplicação das oficinas elaboradas. No entanto, a partir de minhas experiências prévias com o Teatro do Oprimido, dos estudos desenvolvidos e da avaliação do produto educacional, é possível afirmar que o TO pode apresentar-se como uma importante ferramenta para a construção de uma educação integral, que ultrapasse a formação

voltada somente para os interesses econômicos e traga para dentro do contexto escolar formal práticas que integrem os saberes simbólicos e sensíveis. Pode, também, fomentar o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e do pensamento estético dos educandos, assim como ampliar as possibilidades de o educador utilizar metodologias não tradicionais para o desenvolvimento de um pensamento crítico acerca das opressões no universo do trabalho e do debate sobre a urgência da luta permanente pela dignidade humana.

Um elemento que pode se colocar como desafiador para os educadores interessados em utilizarem o produto educacional é a falta de domínio técnico para a aplicação das atividades. A descrição das mesmas somente por textos pode apresentar limites para uma real compreensão. Procuramos apresentar no Produto Educacional vídeos com exemplos práticos de aplicação dos jogos, no entanto, esse material é escasso na internet, apontado para a possibilidade de futuras pesquisas que criem repositórios de vídeos, de forma a subsidiar o trabalho de educadores com pouca familiaridade na linguagem teatral.

Verificamos que as temáticas relativas aos direitos humanos assumem especial importância no Proeja, estando presentes ao longo do desenvolvimento dos cursos. No entanto, os estudantes muitas vezes apresentam concepções genéricas sobre o tema. Ressaltamos que, nos dados levantados, somente quatro participantes associaram os direitos humanos ao direito ao trabalho; também foram poucos que destacaram a importância da luta para a concretização dos direitos. Por esse motivo, atividades que problematizem e discutam a temática podem apresentar-se como significativas aos discentes, e a presente pesquisa é capaz de colaborar com discussões nessa área.

Assim sendo, acreditamos que os objetivos da pesquisa foram alcançados, confirmando as hipóteses de que o TO pode contribuir para o fortalecimento de uma Educação em Direitos Humanos no Proeja, tal como para uma formação integral dos estudantes-trabalhadores, ao aliar o fazer intelectual e corporal e estabelecer relações entre os direitos humanos e o trabalho, ampliando a compreensão dos estudantes acerca das relações de opressão impostas pelo modelo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n.87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano 18, n. 34, p. 19-40, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/Sm4618UP754c17102374.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da servidão – o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ALVES, Maria Aparecida; TAVARES, Maria Augusta. A dupla face da informalidade do trabalho: “autonomia” ou precarização. *In*: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 425-444.

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018. *E-Book Kindle*.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.52, n.38, p.61 -80, maio/ago. 2015.

BAPTISTA, Adriano José Lisboa; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Um olhar sobre o Proeja no Colégio Pedro II: Contribuições para EJA contemporânea. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-17.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2009a.

BOAL, Augusto. **Hamlet e o filho do padeiro – memórias imaginadas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BOAL, Augusto. **O Arco-Íris Do Desejo – Método Boal de Teatro Terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009b.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/SETEC, 2007. 59 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Documento Base. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio**. Brasília: MEC/SETEC, 2007. 74 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a consolidação das leis do trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 154, n. 134. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=14/07/2017>. Acesso em: 09 jul. 2019.

CANDA, Cilene Nascimento. Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre Educação e Teatro. **Revista Holos**, Rio Grande do Norte, v.4, Ano 28, p.188 – 198, 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/742/581>. Acesso em: 20 set. 2019.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores (as)**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. *E-Book Kindle*.

_____. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Tecendo a Cidadania: Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Educar em direitos humanos: desafios atuais. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. 1. ed. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 399-412.

CARBONARI, Paulo César. **Direitos Humanos: Sugestões pedagógicas**. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2010. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/a_pdf/livro_carbonari_dh_sugestoes_pedagogicas.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

CARVALHO, A. S. A técnica logística no toyotismo: uma aproximação geográfica do just-in-time. **Geosp – Espaço e Tempo (Online)**, v. 21, n. 1, p. 32-47, abril. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/96023>. Acesso em: 03 set. 2019.

COLÉGIO PEDRO II (CPII). **Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)**, 2017-2020. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

COUTINHO, Aldacy Rachid. Educação e trabalho: uma questão de direitos humanos. *In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (org.). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. 1. ed. João Pessoa: Universitária, 2007. p.373-396.

COSTA, Luiza Oliveira Nicolau. **Educação integrada e Direitos Humanos: o caso do Ensino Médio Integrado do IFPB – Campus Guarabira**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

CUNHA, Elcemir Paço. Direitos humanos do capital: reflexo jurídico e comando da força de trabalho. **Rev. Direito Práxi.**, Rio de Janeiro, vol.9, n.2, p.663-696, 2018.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. esp., 01, p. 37-57, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/qvTGPncmnSfHYJjH4RXLN3r/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **Por que arte-educação?** 7. ed. Campinas: Papius, 1994.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3. ed. São Paulo: Global Editora, 1990. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000041.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 389-404, maio/ago. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p389>. Acesso em: 27 out. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/512/1/FIPF_2009_EDL_01_002.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003475901995000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 maio 2019.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p.108-130. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Terceiro trimestre de 2020**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2020_3tri.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais – 2020**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/6178888f440cadb3ff272b61aef88c2c.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Primeiro trimestre de 2021. **Indicadores IBGE**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2021_1tri.pdf. Acesso em: 11 jun. 2021.

LOPES, Ana Catarina Colaço dos Santos. **O Teatro do Oprimido como instrumento de emancipação social: re(l)novar mentalidades**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *In*: MACHADO, M. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MAGRI, Cledir Assísio. A educação em direitos humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v.19, n.1, p.44-63, 2012.

MARQUES, Emiliania Maria Diniz. **Teatro do Oprimido e Educação Popular do Campo: articulações entre o pensamento e a obra de Paulo Freire e Augusto Boal, com uma experiência em Minas Gerais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo; Boitempo, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Tradução de Cassio de Arantes Leite. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MORAES, Micheli Adriana. **Entre a Metaxis e a filosofia da práxis: Teatro do Oprimido – Perspectivas para o Teatro na Educação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057 -1080, 2015.

MOURA, Dante Henrique. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014.

MELO NETO, José Francisco. Educação popular em direitos humanos. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. 1. ed. João Pessoa: Universitária, 2007. p.429-440.

OLIVEIRA, Andressa Somogy; CASTRO, Carla Appollinario; SANTOS, Hundson silva. Trabalho Informal e Empreendedorismo: faces (in)visíveis da precarização. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, Pernambuco, v.4, n.3, p.86-105, set./dez, 2017. Disponível em: <http://revista.abrasd.com.br/index.php/rbsd/article/view/124/125>. Acesso em: 15 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

PAIVA, Jane. História da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **EJA : Formação técnica integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006. Boletim 16. p. 24-34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

PINHEIRO, Flávio Maria Leite. A teoria dos direitos humanos. **Themis – revista da ESMEC**, Ceará, v.6, n.2, p. 111-122, 2008. Disponível em: <http://revistathemis.tjce.jus.br/index.php/THEMIS/article/view/198/188>. Acesso em: 13 jan. 2019.

PRAUN, Lucieneida Dováo. **Não sois máquina! Reestruturação produtiva e adoecimento na General Motors do Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) — Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Departamento de Sociologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, CIAVARRA, RAMOS (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepções do ensino médio integrado**. Curitiba: Secretária de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA Integrada à Educação Profissional. EJA e Educação Profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p.65-86, jan/abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227076006.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SABÓIA, Beatriz. A filosofia de gramsciana e a educação. **Em aberto**, Brasília, v.9, n.45, p. 46-56, 1990. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2088/1827>. Acesso em: 24 jun. 2019.

SANCTUM, Flavio. Pensamento Sensível e Pensamento Simbólico – Uma Concepção Boalina da Arte. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ABRACE, 2012. p. 1-4.

SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido: Raízes e asas – uma teoria da Práxis**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

SILVEIRA, Eduardo. A arte do encontro: a educação estética ambiental atuando com o teatro do oprimido. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n. 03, p. 369-394. 2009.

TEIXEIRA, T. M. Baraúna. **Dimensões Sócioeducativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal**. 2007. Tese (Doutorado em Pedagogia Sistemática e Social) – UAB, Barcelona. 2007.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro**. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo, Alemanha. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. p. 19-28. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

VANNUCCI, Alessandra. O teatro do Boal e a comunidade emancipada. *In*: MATTOS, Cachalote *et al.* **Teatro do oprimido e universidade: experimentos, ensaios e investigações**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mundo Contemporâneo, 2016. p.313-325.

VIANA, Dimir. **Teatro do oprimido na educação de jovens e adultos**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROEJA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



QUESTIONÁRIO

Descrição do instrumento: questionário online do tipo misto (questões abertas e fechadas) destinado aos alunos do Ensino Médio Integrado na modalidade de Educação de jovens e adultos (PROEJA) do Colégio Pedro II.

Objetivo: investigar concepções de Direitos Humanos e os tipos de opressão que os estudantes identificam/vivenciam nas relações trabalhistas, assim como se as suas experiências de vida são valorizadas no ambiente escolar e se atividades práticas se mostram atrativas.

Link do questionário online: <https://forms.gle/cba6L9bJGe3xFkrY6>

<ol style="list-style-type: none"> 1. Idade: 2. Sexo/Gênero: () Masculino () Feminino () Outros 3. Estado onde nasceu: 4. Raça/etnia segundo o IBGE: () Parda () Preta () Branca () Amarela () Indígena 5. Você é estudante regularmente matriculado em qual Campus do CPII? 6. Você é estudante de qual curso? 7. Você tem filhos? () Sim () Não 8. Você vem para a escola: Direto do trabalho () De casa () Outros () 9. Qual a faixa salarial de sua família? <p>() Nenhuma renda () Até 1 salário mínimo (Até R\$1.045,00) () Até 2 salários mínimos (Até R\$2.090,00) () Até 3 salários mínimos (Até R\$3.135,00) () Até 4 salários mínimos (Até R\$ 4.180,00) () Até 5 salários mínimos (Até R\$5.225,00) () Até 6 salários mínimos (Até R\$6.270,00) () Até 7 salários mínimos (Até R\$7.315,00) () Acima de 7 salários mínimos (Acima de R\$7.315,00) () Prefiro não informar</p>
<p>PROEJA - DIREITOS HUMANOS NO TRABALHO</p> <p>10- O que fez você procurar o PROEJA? (você pode assinalar mais de uma resposta)</p> <p>() Para concluir o Ensino Médio () Interesse numa formação profissional () Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado () Para conseguir um emprego melhor () Por exigência do trabalho () Para fazer faculdade no futuro () Para conseguir organizar meu próprio negócio () Fazer novas amizades () Outros _____</p>
<p>11- Os professores consideram as experiências de vida dos estudantes durante as aulas?</p>



- Sim, sempre
- Sim, as vezes
- De vez em quando
- Raramente
- Não sinto que meus conhecimentos são valorizados

12- Nas aulas, o desenvolvimento de atividades práticas, como jogos, nos quais você tem que se movimentar, mostram-se atrativos?

- Sim, sempre
- Sim, as vezes
- De vez em quando
- Raramente
- Não, prefiro aulas nas quais permaneço sentado
- Nunca tive esse tipo de atividade

13- Quais os tipos de trabalho você exerce ou já exerceu? (você pode assinalar mais de uma resposta)

- Em empresa industrial
- Em empresa comercial (lojas, shopping, serviços administrativos)
- Em empresas de serviços (restaurantes, hotéis, etc)
- Na lavoura (trabalho no campo)
- Uber ou entregador por aplicativos (UberEats, Ifood ou similares)
- Como empregado(a) doméstico(a)
- Como autônomo (realiza trabalhos por conta própria, venda de produtos, prestação de serviços, etc)
- Dona(o) de casa
- Não tive nenhuma experiência de trabalho/emprego
- Outros

14- Das opções abaixo, quais você vive no trabalho e afetam a sua vida? (você pode assinalar mais de uma resposta)

- Trabalhar muitas horas por dia
- Salários muito baixos
- Desemprego
- Não ter carteira assinada
- Muita cobrança e pressão por parte do empregador
- Oportunidades desiguais para mulheres (salários mais baixos, cargos inferiores em comparação a homens)
- Falta de oportunidades em melhores postos de trabalho para negros em relação a brancos
- Falta de união dos trabalhadores e suas organizações (sindicatos, associações, etc)
- Desconhecimento das leis trabalhistas
- Não tenho experiência de trabalho

15- Nos últimos três anos sua situação de trabalho se modificou?

- Sim, passei a trabalhar sem carteira assinada
- Sim, aumentaram minhas horas de trabalho por dia
- Sim, passei a trabalhar por conta própria
- Sim, fiquei desempregado
- Não, minha situação permaneceu a mesma



() Não trabalhei neste período
16- Caso você esteja trabalhando, você sente que todos os trabalhadores da empresa são tratados igualmente, independente das funções exercidas? Caso não sejam, qual o motivo do tratamento diferenciado?
17- Você participa de alguma associação de trabalhadores ou movimento social? Como sindicatos, coletivos, ONG's, etc. Se sim, qual?
18- O que você entende por Direitos Humanos?
19- Conteúdos relativos aos direitos humanos são, de algum modo, trabalhados ao longo do seu curso no PROEJA?
() Sim
() Não
() Ainda não sei, estou no início do curso

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Descrição do instrumento: questionário online do tipo misto (questões abertas e fechadas) destinado aos educadores que atuam/pesquisam o Proeja e profissionais que atuam com o Teatro do Oprimido na educação formal e informal.

Objetivo: avaliar o produto educacional “Oficinas Pedagógicas para o Proeja: Teatro do Oprimido e Direitos Humanos no universo do trabalho”, apresentando possíveis contribuições para o mesmo.

Link para o produto educacional “Teatro do Oprimido e Direitos Humanos no universo do trabalho: Oficinas Pedagógicas para o Proeja”: encurtador.com.br/wQ249

Link do questionário online: <https://forms.gle/RrP6BPiXABKqiPua8>

1. Você atua no Proeja? () Sim () Não Se sim, em qual área? (Docência, orientação educacional, etc) _____
2. Você já conhecia o Teatro do Oprimido (TO)? () Sim () Não
3. Você possui experiência como multiplicador do TO? () Sim () Não Se sim, em qual contexto? _____
4. Se você teve pouco contato com a metodologia do TO, o presente produto contribuiu para apresentar e/ou ampliar seus conhecimentos sobre o Teatro do Oprimido? () Sim () Não () Já possuía conhecimentos sobre o TO
5. A linguagem utilizada e a explicação dos jogos e exercícios estão apresentadas de forma clara? () Sim () Em parte () Não
Como poderíamos aperfeiçoá-la? _____ _____ _____
6. Você acha que a parte gráfica do produto está atrativa? () Sim () Em parte () Não
Como poderíamos aperfeiçoá-la? _____ _____ _____
7. A relação entre os textos e as ilustrações é pertinente? () Sim () Parcialmente () Não
Você possui sugestões de como poderíamos melhorar esse quesito? _____ _____ _____



<p>8. Você acredita que o produto contribui para a discussão sobre os direitos humanos no universo do trabalho? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não</p>				
<p>9. A partir do produto apresentado, você acredita que o teatro pode ser aplicado como instrumento para a Educação em Direitos Humanos? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Com adaptações <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Comente:</p> <table border="1"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>				
<p>10. As atividades e jogos apresentados em cada oficina é compatível com os objetivos das mesmas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não</p>				
<p>11. A trajetória das oficinas (relembra abaixo) é adequada? Oficina 1 – Diferenciação entre trabalho e emprego – jogos de sensibilização. Oficina 2 – A dignidade do trabalhador – textos normativos. Oficina 3 – Injustiças no universo do trabalho – Teatro-jornal. Oficina 4 – As opressões no universo do trabalho – Teatro-imagem, propostas de transição da imagem opressiva para a imagem ideal.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Com adaptações <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Comente:</p> <table border="1"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>				
<p>12. O que você acredita que podemos aperfeiçoar no produto?</p> <table border="1"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>				
<p>13. Utilize este espaço caso queira fazer algum comentário sobre o material apresentado.</p> <table border="1"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>				

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada: "*Teatro e a formação integral: construindo caminhos para a Educação em Direitos Humanos no PROEJA*", conduzida pelo mestrando **Ricardo Miranda**, sob orientação da Prof. Doutora **Ana Carolina Rigoni Carmo** e realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Colégio Pedro II.

1. **OBJETIVO:** o objetivo do estudo é a criação de um Caderno de jogos, exercícios e atividades pautado nos fundamentos da Educação em Direitos Humanos e nos fundamentos teóricos e metodológicos do Teatro do Oprimido com sugestões de atividades práticas neste campo de conhecimento. Com o questionário esperamos identificar quais são suas concepções de Direitos Humanos e o que você entende por opressão nas relações trabalhistas.
2. **PROCEDIMENTOS:** Os estudantes interessados participarão respondendo um questionário sobre seu universo de trabalho e o que entendem por direitos humanos. O questionário apresenta 19 questões e você levará em média 20 minutos para respondê-lo.
3. **POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo. Como possível contratempo, poderá haver a quebra de sigilo dos dados computados por parte do provedor do Google, fato alheio ao querer ou intenção do pesquisador. Além disso, você poderá ter sensações ou emoções negativas ao responder o questionário. O questionário é anônimo, você terá sua identidade preservada e poderá parar de responder a qualquer momento, se assim desejar. A pesquisa não proporcionará benefício pessoal direto aos participantes, no entanto, seus resultados podem contribuir com o trabalho de educadores que desejarem trabalhar com Educação em Direitos Humanos a partir do teatro.
4. **GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O pesquisador responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.
5. **LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.
6. **CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.
7. **ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** o pesquisador se dispõe para informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo através dos contatos (21) 991385529 ou pelo e-mail: rics.miranda@gmail.com. Se desejar uma cópia deste termo, você poderá solicitá-lo pelos contatos supracitados. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br.

Ao clicar em CONCORDO, você concordará com o termo supracitado. Lembrando que você tem plena liberdade de abdicar a qualquer momento do preenchimento deste questionário, sem nenhum prejuízo. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios desta pesquisa e desejo participar.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada: "*Teatro e a formação integral: construindo caminhos para a Educação em Direitos Humanos no Proeja*", conduzida pelo mestrando **Ricardo Miranda**, sob orientação da Prof. Doutora **Ana Carolina Rigoni do Carmo** e realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Colégio Pedro II.

1. **OBJETIVO:** o objetivo do estudo é a investigar de que forma o teatro, alinhado com os pressupostos de uma formação integral, pode contribuir para a Educação em Direitos Humanos, mais especificamente discutindo as relações de opressão vivenciadas pelos educandos no universo do trabalho. Com o questionário esperamos contar com sua avaliação ao produto educacional criado “Oficinas Pedagógicas para o Proeja: Teatro do Oprimido e Direitos Humanos no universo do trabalho”, apresentando possíveis contribuições para o mesmo.
2. **PROCEDIMENTOS:** Você participará de uma oficina de apresentação do produto e responderá um breve questionário de avaliação do mesmo. A oficina terá duração de 90 minutos e o questionário apresenta 13 questões, você levará em média 15 minutos para respondê-lo. No questionário apresentamos o link para o produto em questão, é possível responder o questionário consultando o produto, sem necessariamente participar da oficina de apresentação do mesmo.
3. **POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo. Como possível contratempo, poderá haver a quebra de sigilo dos dados computados por parte do provedor do Google, fato alheio ao querer ou intenção do pesquisador. Além disso, você poderá se sentir cansado ao ler o produto apresentado e responder o questionário em questão. Você não precisará se identificar com o nome e poderá parar de responder a qualquer momento, se assim desejar. A pesquisa não proporcionará benefício pessoal direto aos participantes, no entanto, seus resultados podem contribuir com o trabalho de educadores que desejarem trabalhar com Educação em Direitos Humanos a partir do teatro.
4. **GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O pesquisador responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.
5. **LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.
6. **CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.
7. **ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador. O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao pesquisador Ricardo Miranda pelo telefone (21) 991385529 ou pelo e-mail: rics.miranda@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br


Ao clicar em CONCORDO, você concordará com o termo supracitado. Lembrando que você tem plena liberdade de abdicar a qualquer momento do preenchimento deste questionário, sem nenhum prejuízo. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios desta pesquisa e desejo participar.


Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

ANEXO A – APRECIÇÃO DO PROJETO PELO CEP

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Teatro e a formação integral: construindo caminhos para a Educação em Direitos Humanos no PROEJA
 Pesquisador Responsável: RICARDO MIRANDA
 Área Temática:
 Versão: 4
 CAAE: 18822819.3.0000.9047
 Submetido em: 22/03/2021
 Instituição Proponente: Colégio Pedro II
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio








Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1721388

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ↳ Versão Atual Aprovada (E2) - Versão 4
 - ↳ Emenda (E2) - Versão 4
 - ↳ Currículo dos Assistentes
 - ↳ Documentos do Projeto
 - ↳ Comprovante de Recepção - Submissã
 - ↳ Cronograma - Submissão 1
 - ↳ Declaração de Instituição e Infrastrutu
 - ↳ Declaração de Pesquisadores - Submis
 - ↳ Folha de Rosto - Submissão 1
 - ↳ Informações Básicas do Projeto - Subn
 - ↳ Orçamento - Submissão 1
 - ↳ Outros - Submissão 1
 - ↳ Parecer Anterior - Submissão 1
 - ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investiga
 - ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justi
 - ↳ Apreciação 1 - Colégio Pedro II - Versão 4
 - ↳ Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
E2	RICARDO MIRANDA	4	22/03/2021	05/04/2021	Aprovado	Não	   
E1	RICARDO MIRANDA	3	09/11/2020	07/12/2020	Aprovado	Não	
PO	RICARDO MIRANDA	2	20/09/2019	21/10/2019	Aprovado	Não	